Ioan ŞERDEAN

DIDACTICA LIMBII SI LITERATURII ROMÂNE

ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

CORINT

Scanned with OKEN Scanner

Ioan ŞERDEAN

DIDACTICA LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE

ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

CORINT
Bucureşti, 2007

Scanned with OKEN Scanner

Redactor: Sorin Teodorescu

Tehnoredactare computerizată: Mihaela Dumitru

Coperta: Walter Riess

Scanned with OKEN Scanner

Celei ce mi-a fost alături
în aşezarea vorbelor
şi în tot ce cuprinde această carte;
soţiei mele, Larisa.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
ŞERDEAN, IOAN
Didactica limbii şi literaturii române în învăţământul primar /
Ioan Şerdean. – Bucureşti: Corint, 2007
Bibliogr.
ISBN: 978-973-135-035-6

371.3:811.135.1+821.135.1.09:373.3

Editura CORINT
Difuzare şi Clubul Cărţii: Splaiul Independenţei nr. 202 A, Sector 6, Bucureşti
Tel.: 319.88.22, 319.88.33, 319.88.77; Fax: 319.88.66
www.edituracorint.ro; E-mail: vanzari@edituracorint.ro

ISBN: 978-973-135-035-6
Toate drepturile asupra acestei ediţii sunt rezervate Editurii CORINT,
parte componentă a Grupului Editorial Corint.

Scanned with OKEN Scanner

CUVÂNT DE ÎNCEPUT

Limba română poate fi considerată, în şcoală, mai mult decât o disciplină de învăţământ. Cu mult timp înaintea momentului devenirii lor ca şcolari, copiii folosesc în mod curent limba ca mijloc de comunicare specific umană. Au învăţat-o, nu prin lecţii, la intervale de timp anume stabilite. Şi-au însuşit-o de la mama — limba e maternă —, de la tata, de la ceilalţi membri ai familiei, de la toţi cei din jurul lor, cu care au simţit nevoia comunicării.

În parcurgerea drumului spre comunicarea prin intermediul limbajului, într-o primă etapă, copiii răspund semnalelor verbale (întrebărilor) diverse din partea celor din jur, nu articulând vorbe, ci cu ajutorul ochilor, al degetului, al mâinii. Acesta e un prim semnal al participării lor conştiente la actul comunicării.

Câştigând experienţă în procesul comunicării, copiii formulează, ei înşişi, semnale verbale — „ma-ma, ta-ta, pa-pa...“ —, după care, la semnale verbale, răspund şi cu ajutorul cuvintelor rostite, mai stângaci la început, dar într-un progres destul de accelerat în exersarea pronunţării lor corecte.

Am făcut această prezentare nu pentru că ar fi vorba de noutăţi, căci sunt lucruri cunoscute chiar de cei care nu au preocupări în acest domeniu. Am considerat însă că în demersul pe care am îndrăznit să-l întreprind în elaborarea acestei lucrări trebuie început cu începutul, pe care l-am enunţat încă din primele rânduri.

Şi acum, explicaţia la afirmaţia pe care am formulat-o, încă în prima frază, direct, enunţiativ. Afirmaţia ar fi putut fi construită şi sub formă de întrebare, care nu e deloc retorică: De ce limba română în şcoală, îndeosebi în clasele primare, este mai mult decât o disciplină şcolară? Îmi permit să folosesc în acest scop cuvintele unui maestru al glăsuirii în limba română: „Cred sincer că limba română, în care m-am născut şi pe care o slujesc cu toată dragostea, e pâinea, vinul, aerul fără de care viaţa noastră nu s-ar lega pe pământ“. Şi mai spune acelaşi autor: „A vorbi frumos românește înseamnă a fi colindat de dor; a scrie frumos românește înseamnă a fi găsit cărarea dorului spre dor“ (...) „Pentru mine, limba română este distanţa dintre inimă şi umbra ei, care se numeşte suflet“.

Ceea ce ni se pare cu totul surprinzător este faptul că Fănuş Neagu formulează aceste cuvinte de aur nu într-o carte care-şi propune să aducă un omagiu limbii române. El face această mărturisire în „deschiderea“ uneia dintre

cărţile sale, deschidere ce poartă numele: „Ploaia de aur la fereastră“ (F. Neagu, 1987, p. 6–8). De altfel, campionul metaforei române contemporane face asemenea destăinuiri, ori de câte ori are prilejul. Şi aceasta, dintr-un motiv cât se poate de pământean: „...în afara ei (a limbii române, n.n.), nu recunosc deasupra capului decât pe Dumnezeu“. O mărturisire făcută, de astă dată, într-o tabletă publicată în unul din cotidianele în care avea o rubrică săptămânală.

Pentru ca explicaţia la afirmaţia făcută în introducerea la acest Cuvânt de început să fie şi mai clară, mai convingătoare, îndrăznim să ne apropiem şi de cugetările, în formulări unice, ale unuia din cei mai mari poeţi ai literaturii române contemporane, din păcate prea devreme plecat în lumea umbrelor, ca să strălucească şi acolo, Nichita Stănescu: „... a vorbi despre limba română este ca o duminică. Frumuseţea lucrurilor concrete nu poate fi exprimată numai în limba română“ (...) „Ce patrie minunată este această limbă!“ (...) „Limba română este patria mea“ (N. Stănescu, 1982, p. 7, Bucureşti).

Răspunzând la întrebarea, „De fapt, ce este limba română?“ pe care şi-a pus-o el însuşi în titlul dat unui capitol al lucrării pe care am amintit-o, unicul Nichita pare că simte nevoia să-şi aducă aminte şi de spusele marelui său coleg în ale artei vorbirii: „Butucul limbii (cum spunea cu o metaforă genială Fănuş Neagu) nu stă în frunzele lui şi nici în viţa lui. Butucul acestei limbi stă în pământul acestei ţări“ (Idem, p. 9).

Lucian Blaga îşi deschide primul capitol al celebrei sale scrieri apărute postum, „Hronicul şi cântecul vârstelor“, cu o destăinuire inimaginabilă pentru cei care au parcurs fie şi numai file din creaţia sa poetică şi filozofică: „Începuturile mele stau sub semnul unei fabuloase absenţe a cuvântului“ „... împlineam aproape patru ani şi încă nu pronunţasem niciun cuvânt“. Când a început totuşi să le rostească, vorbele lui au intrat direct în tezaurul culturii româneşti. Într-unul din numeroasele lui aforisme, Lucian Blaga spune: „Limba este întâiul mare poem al unui popor“ (L. Blaga, 1977, p. 251).

Căutând înţelesul unei asemenea metafore, vom avea imaginea deplină pe care Lucian Blaga o creează limbii unui popor.

Despre limbă se spune, cu deplin temei, că este elementul cel mai durabil al unui popor, al unei naţiuni. Din acest punct de vedere, ea depăşeşte componenta intelectuală a personalităţii umane şi ajunge în sfera vieţii sale spirituale. Dovada cea mai elocventă o constituie şi numeroasele versuri nemuritoare create de poeţi, care au rămas şi vor rămâne mereu în conştiinţa vorbitorilor de limba română. În versurile lor limba română e dulce, e frumoasă, e armonioasă...

„Saltă inima-n plăcere / Când o ascultăm / Şi pe buze-aduce miere / Când o cuvântăm“ (G. Sion). Sau: „Limba noastră-i o comoară / În adâncuri cufundată/ Un şirag de piatră rară/ Pe moşie revărsată“ (Alexei Mateevici). Asemenea creaţii alese, izvorâte din sufletul şi cugetul celor ce le-au îmbrăcat în cuvinte de o neasemuită frumuseţe, trebuie să treacă şi în lumea cântecului.

Scanned with OKEN Scanner

Şi ele sunt cântate şi „revărsate" de copii, de tineri şi de mai puţin tineri pe o întreagă „moşie", care e pământul românesc.

Noul curriculum al conţinutului învăţământului primar este structurat pe arii curriculare, care oferă o viziune multi şi/sau interdisciplinară asupra obiectelor de studiu. Limba şi literatura română, în clasele primare, face parte din aria curriculară.

Limbă şi comunicare. Obiectivul central al studiului limbii şi literaturii române în învăţământul primar îl constituie „dezvoltarea competenţelor elementare de comunicare, orală şi scrisă ale copiilor, precum şi familiarizarea acestora cu texte literare şi nonliterare, semnificative din punctul de vedere al vârstei cuprinse între 6/7–10/11 ani" (M.E.N., 1998, p. 24). Într-o asemenea viziune definirea domeniilor acestei discipline trebuie făcută exclusiv în termeni de capacităţi; iată care sunt acestea: *receptarea mesajului oral, receptarea mesajului scris (citirea/lectura), formarea capacităţii de exprimare corectă, orală şi scrisă.*

Cum se constată, într-o asemenea concepţie, centrarea obiectivelor are în vedere *formarea de capacităţi* proprii folosirii limbii în contexte concrete de comunicare. În felul acesta, formularea obiectivelor nu se mai face din perspectiva acumulării unor „cunoştinţe"; programele nu mai promovează conţinuturi şi directive obligatorii pentru toţi elevii. Ele sugerează conţinuturi orientative, care au menirea de a stimula creativitatea şi libertatea de alegere a copilului, conectarea studiului limbii la realităţile comunicării cotidiene. O pondere însemnată va fi acordată formării capacităţii de receptare a mesajului scris (citirea/lectura), de a comunica prin mijlocirea acestor mesaje. De aici şi noua denumire a obiectului de studiu: *limba şi literatura română*. Cu privire la „literatură", programele nu recomandă, nemijlocit, anume creaţii literare, ale unor anume scriitori. Modelele pentru receptarea mesajului scris pot fi literare sau nonliterare; important este să ofere posibilitatea formării acestor capacităţi, astfel încât „cititorul" să se poată orienta în înţelegerea lor în funcţie de ce au ele specific. Fireşte, şi conţinutul mesajului este important, mai ales dacă se are în vedere complexitatea lui, faptul că el angajează nu doar intelectul, ci şi afectivitatea şi rafinamentul estetic. Însăşi capacitatea de receptare trebuie să aibă deschiderea necesară potrivit stilului în care este realizată comunicarea scrisă. Elevii au nevoie de astfel de modele, pentru că ei înşişi vor fi puşi în situaţia de a exersa capacitatea de exprimare în scris, la diferite nivele de originalitate.

Iată doar câteva argumente prin care am încercat să dovedim caracterul cu totul aparte al studiului acestei discipline obligatorii în învăţământul primar. Pe ansamblul numărului de ore afectat în trunchiul comun, pentru toţi cei 4 ani de studiu, limbii şi literaturii române îi sunt afectate săptămânal aproximativ 2/3 din numărul total de ore.

Lucrarea pe care o prezentăm îşi propune ca, pe baza noilor instrumente ale conţinutului acestei discipline complexe (plan de învăţământ, programe, standarde de performanţă), să ofere celei mai numeroase categorii de dascăli,

Scanned with OKEN Scanner

celor care servesc învăţământul primar, un îndrumar, fundamentat teoretic, dar mai ales cu vădite accente practice pentru această armată de slujitori ai şcolii în rândul cărora m-am aflat şi eu de când mă ştiu.

Cele înscrise în această carte nu sunt atât rezultatul studierii unei bibliografii adecvate, sau al unor cercetări experimentale riguroase, ci, mai ales, rodul a ceea ce am cules cu multă grijă, în mod nemijlocit, de-a lungul a numeroşi ani, din experienţa vie, a mea şi a colegilor mei de breaslă. Cred că nu e deloc desuet sau nepotrivit să ne aducem aminte aici, în acest context, de cunoscuta cugetare izvorâtă din înţelepciunea poporului nostru: „De la lume adunate şi la lume iarăşi date".

Ioan Şerdean

Scanned with OKEN Scanner

I. PENTRU O DIDACTICĂ A LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE CU DESCHIDERE SPRE FORMAREA DE COMPETENȚE ȘI CAPACITĂȚI ALE INTELECTULUI

1. PRELIMINARII

Studiul limbii şi literaturii române, pe toate treptele sistemului de învăţământ, depăşeşte cu mult, ca importanţă şi valoare, limitele celorlalte discipline şcolare, fără a subaprecia sau a diminua, câtuşi de puţin, rolul şi importanţa acestora în formarea personalităţii tinerilor supuşi procesului educaţional.

Pentru a argumenta adevărul afirmaţiilor de mai sus, trebuie luate în considerare obiectivele generale ale acestei adevărate „discipline amiral", care depăşesc cu mult limitele a ceea ce sugerează fie şi numai formularea enunţului care o defineşte. Căci problemele legate strict de ceea ce reprezintă limba şi literatura română, ca disciplină de învăţământ, îndeosebi în învăţământul primar, reprezintă doar o secvenţă deosebit de amplă, de cuprinzătoare, ale cărei limite e foarte greu să fie marcate cu precizie, oricât de riguroasă ar fi selectarea întrebărilor la care se cer răspunsuri.

Ca obiect de studiu, limba şi literatura română are obiective, conţinuturi şi metodologii, inclusiv criterii, tehnici şi instrumente de evaluare cu prioritate *formative*, care au implicaţii majore în dezvoltarea unor *competenţe şi capacităţi*, cu valenţe atât intensive, cât şi extensive pe întregul parcurs al formării personalităţii umane, nu numai în anii de studii, dar şi în procesul integrării socio-profesionale şi în cel de adaptare şi readaptare continuă la schimbările ce au loc în societatea contemporană.

2. ARGUMENTE ÎN SPRIJINUL ABORDĂRII ÎNTR-O VIZIUNE NOUĂ A DIDACTICII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

Întotdeauna educaţia şi-a conturat întregul ei demers, de la obiective până la evaluare, în funcţie de cerinţele societăţii pe care a servit-o. Pentru a cunoaşte nevoile de competenţe şi de capacităţi ale intelectului uman este necesar să fie scoase în evidenţă trăsăturile specifice ale societăţii contemporane, cerinţele ei faţă de educaţie. Competenţele şi capacităţile pe care trebuie să le dobândească cei educaţi trebuie stabilite pe baza acestor cerinţe, a căror existenţă are un caracter absolut obiectiv.

Iată, în cele ce urmează, câteva asemenea particularităţi, pentru ca pe baza lor, să aflăm adevărul despre ceea ce au de făcut şcoala, învăţământul, în general, studiul limbii şi literaturii române, în special, pentru a răspunde nevoilor actuale şi în perspectivă ale societăţii.

Schimbările ce se produc în societatea contemporană sunt ilustrate de ritmul fără precedent de acumulare a experienţei umane, exprimată într-o cantitate uriaşă de informaţii, de unde şi cunoscuta sintagmă „explozie informaţională".

Scanned with OKEN Scanner

Iată un singur argument în sprijinul acestei realităţi: după calculele unor experţi în domeniu, suma transformărilor care se produc azi în ştiinţă şi în tehnică la un interval de doi, trei ani s-ar fi acumulat: la sfârşitul secolului al XIX-lea în 30 de ani, în epoca lui Newton în 300 de ani, în epoca de piatră în 3000 de ani. Metaforic vorbind, „rămânem analfabeţi peste noapte", dacă nu se iau măsuri. Cum se constată, e vorba de un decalaj între cantitatea uriaşă, nelimitată, a acestor acumulări şi capacitatea limitată de a fi receptate de cei care învaţă, nu numai în perioada şcolarităţii, ci chiar pe parcursul întregii vieţi. Creşterea acestui decalaj este un fenomen obiectiv şi constituie o preocupare prioritară a învăţământului pe toate meridianele pământului.

Problemele de acest gen, cu care se confruntă învăţământul contemporan, nu pot fi soluţionate prin măsuri de natură cantitativă, ci prin acţiuni care ţin de latura calitativă a procesului didactic, prin separarea informaţionalului (a cantităţii) de formaţional şi dezvoltarea cu prioritate, pe întregul traseu al procesului didactic, a capacităţilor intelectului.

În didactica tradiţională avea prioritate informaţionalul, toată atenţia fiind îndreptată asupra lui, el fiind centrul instruirii. Or, chiar dacă pe această cale se asigura şi formarea, aceasta din urmă se afla în planul secund. Noua didactică, cea a intelectului, care pune accentul pe capacităţi, nu exclude însuşirea de informaţii, fără de care nu poate fi concepută formaţia. Dar dacă altădată formaţia era punctul final al instruirii, în noua didactică ea constituie o prezenţă activă, legitimă chiar de la începutul instruirii, informaţiile fiindu-i subordonate.

Realitatea de mai sus presupune *separarea clară, explicită a informaţiei de formaţie, stabilirea riguroasă a ceea ce este această formaţie şi transformarea ei în obiective ale învăţării*, întocmai ca şi cele legate de informaţie. Este necesar ca informaţia să fie subordonată obiectivelor formative, astfel încât prin intermediul ei (al informaţiei) cel ce învaţă să-şi poată construi treptat, conştient şi activ un mod anume de a gândi (N. Radu, f.a., p. 3).

O altă particularitate a epocii contemporane, cu implicaţii dintre cele mai presante în conturarea profilului personalităţii indivizilor, atrage atenţia asupra faptului că învăţământul de azi formează tânăra generaţie pentru a răspunde cel puţin exigenţelor deceniilor, care se întind cu mult în noul secol şi mileniu în care abia am intrat. Căci tinerii care se află acum pe băncile şcolilor şi în amfiteatre vor fi nevoiţi să se integreze în societate, atunci, în deceniile următoare. În aceste condiţii „nimeni nu se naşte în societatea în care trăieşte şi nu va muri în cea pe care a cunoscut-o" (un antropolog american). Societatea se schimbă de câteva ori în decursul vieţii normale a unui om.

Pregătirea tinerilor din această perspectivă are serioase implicaţii în formularea obiectivelor educaţionale, în stabilirea conţinuturilor instruirii, în metodologia şi tehnologia utilizată, în formele de organizare a procesului didactic. Din această perspectivă se poate desprinde o concluzie importantă pentru definirea unei activităţi educaţionale cu adevărat eficiente, care să răspundă nevoilor în perspectivă ale societăţii, ceea ce presupune că viitorul,

Scanned with OKEN Scanner

relativ îndepărtat, trebuie descifrat şi prefigurat în prezent, acum, pentru ca profilul personalităţii umane specific acelei etape să permită fiecărui individ integrarea socială şi profesională. Din această realitate indubitabilă se constată că, pentru prima dată în istorie, educaţia pregăteşte în mod conştient oameni pentru tipuri de societăţi care nu există încă. Şi tot „pentru prima dată, dezvoltarea educaţiei, considerată pe scară planetară, tinde să preceadă nivelul de dezvoltare economică" (E. Faure, 1974, p. 71–72).

Un cunoscut filozof şi pedagog exprima astfel aceeaşi idee, cu câteva decenii în urmă: „Noi trebuie să pregătim tineretul în vederea rezolvării unor sarcini pe care nu le putem prevedea exact; nu putem învăţa pe copiii noştri tot ce vor trebui să ştie timp de 30–40 de ani de activitate profesională, pentru că nu ştim încă în ce va consta această activitate şi pentru că o parte importantă din cunoştinţele indispensabile pentru această perioadă nici nu sunt descoperite" (G. Berger, 1973, p. 32).

Un lucru este cert: omul va trebui să înveţe toată viaţa, mai mult decât înaintaşii săi, iar obligaţia şcolii constă în a forma omul, mai mult decât în a-l instrui. Dacă în trecut se puteau da tânărului absolvent instrumentele necesare adaptării lui la condiţii relativ stabile până ieşea din activitate, astăzi se pune acut problema prelungirii acţiunii educaţionale şi după anii de şcoală, indiferent de nivelul la care se asigură pregătirea (educaţia permanentă).

În sfârşit, o altă caracteristică, esenţială, a societăţii contemporane o constituie schimbarea criteriului de evaluare a nivelului de dezvoltare a diferitelor ţări. Astfel, cele mai dezvoltate ţări din punct de vedere economic se află în fruntea ierarhiei, datorită capacităţii lor de a inova la nivelul tehnicii de vârf. „Implicaţiile umane ale schimbării criteriului dezvoltării sunt dramatice, deoarece pentru a inova la nivelul tehnicii de vârf este nevoie nu de o elită creatoare, ci de o «masă creatoare»" (N. Radu, f.a., p. 2).

În aceste condiţii problema cultivării capacităţilor creative se pune în termeni cu totul noi, faţă de cum era considerată până nu demult.

3. COMPETENȚE ȘI CAPACITĂȚI DE LARGĂ PERSPECTIVĂ

Am făcut incursiunea în formularea trăsăturilor specifice ale societăţii contemporane nu ca un scop în sine, ci pentru a scoate în evidenţă faptul că, în condiţiile acestei societăţi, prioritare nu sunt informaţiile pe care le pot achiziţiona cei supuşi procesului educaţional, ci capacităţile cu valenţe formative, care să permită individului să facă faţă necesităţilor actuale şi viitoare ale societăţii.

Asemenea competenţe şi capacităţi presupun, în primul rând, cunoaşterea şi stăpânirea unor *tehnici de învăţare*, a unor *instrumente ale activităţii intelectuale*, care să permită individului autoinstruirea, pentru a putea fi mereu la curent cu noutăţile ce apar în toate domeniile vieţii şi activităţii umane, spre a se putea adapta şi readapta la noile condiţii şi cerinţe ce vor apărea în mod

Scanned with OKEN Scanner

inevitabil. Aceste competenţe şi capacităţi se formează şi se cultivă, în cea mai mare măsură, prin studiul limbii şi literaturii române. Ele ţin de formarea bazelor primei alfabetizări, care se înfăptuieşte în cea mai mare măsură începând cu clasele primare. Mai mult chiar, pregătirea şcolarilor în acest scop se face chiar de la grădiniţă în cadrul activităţilor de educare a limbajului. Toate aceste demersuri converg spre structurarea la copii şi şcolari a *competenţei de comunicare*, concretizată în *modelul comunicativ-funcţional*, care, în ultimă instanţă, se contopeşte în *obiectivele–cadru* ale studiului limbii şi literaturii române, formulate în programa şcolară şi care vizează capacităţi ale intelectului ce au valoarea unor instrumente ale activităţii de învăţare.

Asemenea capacităţi se formează şi se perfecţionează pe parcursul întregii perioade de şcolaritate, la toate disciplinele de studiu, fiecare din acestea adăugând ceea ce le este propriu, potrivit obiectivelor lor aparte.

Implicaţiile cele mai semnificative ale studiului limbii şi literaturii române în şcoala primară ţin îndeosebi de formarea şi cultivarea la elevi a *capacităţii de a învăţa cu mijloace proprii*, de *ştiinţa de a învăţa*; altfel spus, *„a învăţa să înveţi"*, în perspectiva educaţiei permanente. Capacitatea de a învăţa presupune cunoaşterea unor tehnici (instrumente) de muncă intelectuală. Formarea unor asemenea capacităţi şi tehnici de învăţare apare în programele şcolare încă de la clasele primare. Iată câteva din aceste capacităţi, care sunt chiar obiective-cadru ale studiului limbii şi literaturii române în şcoala primară şi pe care le vom ilustra, spre o cât mai bună înţelegere a lor, cu câteva obiective de referinţă.

- *Dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului oral.* Este vorba, de fapt, de calitatea de „ascultător" în actul comunicării, ceea ce presupune printre altele: „a şti să asculţi" pentru a înţelege şi a trăi cele emise (transmise); a şti să desprinzi sensul global al unui scurt mesaj audiat (minidialog), al unor scurte descrieri de persoane, obiecte, acţiuni; receptarea mesajului oral mai presupune şi capacitatea de a sesiza cuvintele necunoscute, de a distinge vocalele, consoanele şi silabele din cuvinte, chiar a cuvintelor din diferitele structuri gramaticale, precum şi valoarea acestora ş.a.

- *Dezvoltarea capacităţii de exprimare orală* este un obiectiv-cadru care angajează efortul de construcţie a structurilor de limbă, în funcţie de conţinutul a ceea ce se comunică, pornind de la obiective de referinţă ce-şi dezvăluie deschis „intenţiile". „Să construiască enunţuri logice", „să construiască propoziţii, foarte corecte din punct de vedere gramatical", „să pronunţe clar şi corect sunetele şi cuvintele". Capacitatea de exprimare orală implică şi obiective cum sunt: „să-şi construiască ideile într-un plan simplu şi să construiască pe baza acestora un text oral", „să utilizeze corect formule flexionale ale părţilor de vorbire", „să rostească mesaje utilizând intonaţia corectă" ş.a.

- *Dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului scris (citire/lectură)* are implicaţii în actul comunicării prin cuvântul scris (tipărit) şi îl pune pe cititor în situaţia de „a asocia forma grafică a cuvântului cu sensul acestuia",

Scanned with OKEN Scanner

„a desprinde semnificaţia globală a unui text dat" ş.a. Activitatea cu cartea implică şi obiective precum: a şti să identifice ideile principale dintr-un text narativ; a şti să distingă şi să interpreteze ca atare secvenţele descriptive de cele dialogate; capacitatea de înţelegere a mesajului unei lecturi în funcţie de specificul exprimării ş.a.

• *Dezvoltarea capacităţii de exprimare scrisă* angajează efortul cu privire la acurateţea construcţiilor de limbă, la corectitudinea scrisului atât din punct de vedere caligrafic, cât şi ortografic; de asemenea, ea implică adaptarea comunicării conform scopului acesteia ş.a.

O solicitare de mare rezonanţă pentru activitatea de învăţământ desprinsă din caracteristicile societăţii contemporane o constituie cultivarea la elevi a capacităţilor creative, a *spiritului creator.* Cum procesul comunicării în sine are implicaţii de natură creativă, cum toate obiectivele-cadru ale studiului limbii şi literaturii române presupun eforturi creatoare, se poate spune că aportul acestei discipline de studiu la cultivarea spiritului creator este hotărâtor, pe toate treptele de şcolaritate. De altfel, toate competenţele şi capacităţile prezentate şi argumentate apar pe parcursul întregii perioade de şcolaritate, la toate disciplinele de studiu; mai mult, ele se regăsesc în chiar dimensiunile educaţiei permanente.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Berger, Gaston, 1973, *Omul modern şi educaţia sa*, E.D.P., Bucureşti

Faure, Edgar, 1974, *A învăţa să fii*, E.D.P., Bucureşti

Radu, Nicolae, f.a. *Orientări noi în învăţământul românesc.* În: Învăţământul primar nr. 1–2 (f.a.), Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

II. FINALITĂȚI ALE STUDIULUI LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

1. CLARIFICĂRI CONCEPTUALE

Ca orice activitate umană, prin calitatea sa de intenţionalitate, educaţia are o finalitate care, chiar dacă nu este formulată întotdeauna în termeni precişi, riguroşi, urmăreşte formarea profilului personalităţii umane. Finalităţile educaţiei au fost şi sunt determinate de chiar nevoile societăţii. Ele se concretizează cel mai adesea în modele de personalităţi, de tipuri şi profiluri umane şi se exprimă cel mai bine în ceea ce se numeşte *ideal educaţional*. Iată ce prevede Legea învăţământului cu privire la acest termen: „Idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi creative" (Legea învăţământului, nr. 85/1995, art. 3). Exprimat în termeni pedagogici, „idealul educaţiei exprimă imaginea personalităţii umane, realizată la cel mai înalt nivel, corespunzător cerinţelor unei societăţi determinate în timp şi spaţiu; este modelul de om «comandat» de societate, model care sintetizează cerinţele maximale formulate de societate faţă de acesta" (N. Oprescu, 1996, p. 89).

Problematica finalităţilor, a teoriei obiectivelor educaţiei a fost determinată de necesitatea definirii *scopurilor* generale ale sistemului de educaţie, a scopurilor specifice ale subsistemelor acestuia, precum şi a sarcinilor care privesc diverse acţiuni pedagogice, în vederea evaluării cât mai exacte a eficienţei lor.

Scopurile în educaţie sunt elemente operaţionale care exprimă strategia elaborată în funcţie de condiţiile obiective şi subiective în care se parcurge drumul spre ideal. În practica educaţiei se operează cu scopuri care privesc diferite dimensiuni ale educaţiei (intelectuală, tehnologică, morală, fizică, estetică, precum şi diverse stadii de vârstă).

Precizarea scopului educaţiei este necesară pentru conturarea mai clară a profilului personalităţii ce trebuie formată. Întrucât acest lucru presupune un grad ridicat de generalitate, a apărut necesară formularea *obiectivelor educaţionale*, ca verigi intermediare între scopul general şi activitatea concretă a educatorului. Obiectivele educaţionale reprezintă, astfel, o concretizare a scopului, indicând ce se aşteaptă să devină copilul sau tânărul, ca rezultat al procesului instructiv-educativ. Mai direct spus, ele definesc modul în care trebuie să se comporte elevul după ce parcurge o anumită experienţă de învăţare. Astfel, scopul poate fi atins numai prin obiective, iar acestea n-ar avea sens dacă n-ar fi raportate la scop.

Obiectivul educaţional reprezintă, aşadar, o expresie finală a eforturilor acţiunii educaţionale, transformarea sau performanţa pe care le înregistrează, în formarea sa, individul instruit; el se exprimă prin modul în care elevul face dovada că a suferit o transformare, că a dobândit noi cunoştinţe şi capacităţi care *se manifestă în comportamentul său*.

Scanned with OKEN Scanner

Tehnologia modernă a educaţiei acordă o atenţie deosebită tehnicii formulării obiectivelor pedagogice şi, în consecinţă, precizării celorlalte elemente ale procesului de învăţământ. Întâi se proiectează obiectivele (adică finalitatea, ceea ce se doreşte să se producă în final), apoi are loc activitatea de instruire şi învăţare, iar în încheierea secvenţei de instruire se constată şi se măsoară ceea ce s-a obţinut (evaluarea).

2. PARAMETRI NOI ÎN FORMULAREA FINALITĂŢILOR SISTEMULUI EDUCAŢIONAL

Introducerea noului Curriculum Naţional a produs mutaţii benefice în toate componentele sale, cu implicaţii îndeosebi în formularea finalităţilor sistemului de învăţământ, prin gruparea acestora pe baza unor criterii integratoare. Iată, în cele ce urmează, o încercare de clasificare a acestora, cu evidenţierea a ceea ce au ele specific, în studiul limbii şi literaturii române în şcoala primară.

a) Finalităţile pe niveluri de învăţământ „descriu specificul fiecărui nivel de şcolaritate (primar, gimnazial, liceal) din perspectiva politicii educaţionale şi reprezintă un sistem de referinţă atât pentru elaborarea programelor şcolare, cât şi pentru orientarea demersului didactic la clasă" (M.E.N., 1998, p. 12). Iată, spre ilustrare, cum sunt formulate asemenea finalităţi, mai întâi pentru *învăţământul primar*:

- „Asigurarea educaţiei elementare pentru toţi copiii";
- „Înzestrarea copilului cu acele cunoştinţe, capacităţi şi atitudini care să stimuleze raportarea efectivă şi creativă la mediul social şi natural şi să permită continuarea educaţiei" (Idem, p. 17).

Cum se constată, asemenea finalităţi sunt de largă rezonanţă şi au în vedere adaptarea copiilor la specificul activităţii de învăţare, precum şi dezvoltarea unor capacităţi şi atitudini care să asigure cunoaşterea de către micii şcolari a propriilor resurse, în vederea valorificării lor integrale şi pentru continuarea în nivelele următoare de şcolaritate a procesului educaţional.

În *învăţământul gimnazial*, finalităţile au în vedere „asigurarea pentru toţi elevii a unui standard de educaţie ridicat", „formarea la elevi a capacităţii de a comunica eficient în situaţii reale, folosind limba română, limba maternă, limbile străine şi diverse limbaje de specialitate". De asemenea, se urmăreşte formarea capacităţii de adaptare şi integrare în comunitate, „asigurarea unei orientări şcolare şi profesionale optime, în raport cu aspiraţiile şi aptitudinile elevilor", precum şi „formarea capacităţilor şi a motivaţiilor necesare în condiţiile unei societăţi în schimbare".

Cum se constată, finalităţile pe cele două niveluri de învăţământ sunt formulate în termeni cu mari valenţe formative, în ideea dezvoltării unor comportamente care să introducă elevii în sistemul educaţiei permanente, să le asigure adaptarea şi readaptarea lor continuă la exigenţele învăţământului pe celelalte trepte ale sale şi în integrarea socioprofesională.

Scanned with OKEN Scanner

b) Obiective ale ciclurilor curriculare

Ciclurile curriculare reprezintă „periodizări ale şcolarităţii, ele grupând mai mulţi ani de studiu, care ţin chiar de niveluri diferite de şcolaritate (de exemplu, preşcolar–primar, adică grupa pregătitoare a grădiniţei, împreună cu clasele I şi a II-a ale şcolii primare sau clasele a III-a şi a IV-a primare cu clasele a V-a şi a VI-a gimnaziale). Asemenea cicluri curriculare sunt stabilite şi între segmentele următoare ale sistemului de învăţământ. Fiecare din aceste cicluri au obiective comune în ideea asigurării continuităţii şi unităţii între treptele şcolarităţii.

Iată, prezentate selectiv, mai întâi câteva *obiective ale „ciclului achiziţii fundamentale"* constituit din grupa pregătitoare a grădiniţei (acolo unde există) şi clasele I şi a II-a. Ele au în vedere „acomodarea (adaptarea) copiilor la exigenţele sistemului şcolar şi alfabetizarea lor iniţială prin: asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenţionale (citit, scris, calcul aritmetic), stimularea copiilor în vederea perceperii, cunoaşterii şi stăpânirii mediului apropiat; stimularea potenţialului creativ al copilului, a intuiţiei şi a imaginaţiei; formarea motivării pentru învăţare, înţeleasă ca o activitate socială" (M.E.N., 1998, p. 17–18).

Din rândul obiectivelor *„ciclului de dezvoltare"* constituit din clasele a III-a şi a IV-a ale şcolii primare şi clasele a V-a şi a VI-a ale ciclului gimnazial, atrage atenţia, în primul rând, „formarea capacităţii de bază necesare pentru continuarea studiilor".

În acest sens, în ciclul de dezvoltare se au în vedere obiective precum: „dezvoltarea achiziţiilor lingvistice, încurajarea folosirii limbii materne şi a limbilor străine pentru exprimarea în situaţii variate de comunicare; dezvoltarea unei gândiri structurate şi a competenţei de a aplica în practică cele învăţate, în condiţii variate de comunicare" (M.E.N., idem).

c) Finalităţi după criteriul „profilului de formare"

Cum se stipulează în documentele curriculare, profilul de formare „descrie aşteptările exprimate faţă de elevi la sfârşitul învăţământului obligatoriu".

Capacităţile, competenţele şi atitudinile vizate pentru profilul de formare au un „caracter transdisciplinar" şi definesc rezultatele învăţării, urmărite prin aplicarea noului curriculum.

În categoria obiectivelor circumscrise în acest profil ar putea fi: *„să demonstreze o gândire creativă* prin: utilizarea şi ameliorarea unor strategii proprii în rezolvarea de probleme, formarea şi utilizarea deprinderilor de comunicare socială, verbală şi non-verbală, cunoaşterea şi utilizarea corectă şi eficientă a codurilor, a limbajelor şi a convenţiilor aparţinând terminologiei diferitelor domenii ale cunoaşterii; să demonstreze capacitate de adaptare la situaţii diferite prin: folosirea unei varietăţi de limbaje şi de instrumente pentru a transmite idei, experienţe şi pentru a provoca sentimente, exprimarea voinţei de a urmări un ţel prin mijloace diferite" (M.E.N., op. cit., p. 19–20).

Scanned with OKEN Scanner

d) Obiective pe arii curriculare

Aria curriculară reprezintă un criteriu nou de clasificare (grupare) a disciplinelor de studiu în viziune multi şi/sau interdisciplinară, pe baza unor principii şi criterii de tip epistemologic şi psihopedagogic. Ariile curriculare rămân aceleaşi pe întreaga durată a şcolarităţii obligatorii şi a liceului, dar ponderea lor pe cicluri şi pe clase este variabilă.

Limba şi literatura română în învăţământul primar este încadrată în aria curriculară *Limbă şi comunicare* şi îi sunt repartizate aproape jumătate din numărul de ore acordate săptămânal în planul-cadru de învăţământ. Această disciplină de studiu este o componentă fundamentală a parcursului de învăţare oferit elevilor în contextul şcolarităţii obligatorii.

Studiul limbii şi literaturii române în întregul învăţământ obligatoriu are ca obiectiv central *dezvoltarea competenţelor elementare de comunicare, orală şi scrisă*, ale elevilor, precum şi familiarizarea acestora cu texte literare şi nonliterare semnificative vârstei lor. De asemenea, se urmăreşte structurarea la elevi a unui ansamblu de atitudini şi de motivaţii care vor încuraja şi sprijini ulterior studiul limbii şi literaturii române. Este vorba de „a forma treptat şi progresiv tineri cu o cultură comunicaţională şi literară de bază, capabili să înţeleagă lumea din jurul lor, să comunice şi să interacţioneze cu semenii, exprimându-şi gânduri, stări, sentimente, opinii, să fie sensibili la frumosul din natură şi din societate, să se integreze efectiv în viitorul parcurs şcolar şi profesional, să-şi valorifice eficient şi creativ capacităţile proprii pentru soluţionarea în folosul lor şi al societăţii situaţiile-problemă pe care, în mod inevitabil, le vor întâmpina şi să poată continua pe tot parcursul existenţei lor procesul învăţării“ (M.E.N., 1998, p. 24).

Noul curriculum al conţinutului limbii şi literaturii române în învăţământul primar stabileşte un *model comunicativ-funcţional* adecvat nu doar specificului acestui obiect de studiu, ci şi modalităţilor de structurare a *competenţei de comunicare.* Direct spus, acest model presupune dezvoltarea integrală a unor capacităţi, care au fost deja enunţate la locul potrivit, pentru a argumenta aşezarea lor în faţa informaţionalului, ca mijloc de realizare şi a componentei informative a procesului didactic. Le reamintim, din perspectiva formulării lor, ca finalităţi fundamentale ale studiului limbii şi literaturii române în şcoală. Este vorba de *dezvoltarea integrată a capacităţilor de receptare şi de exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris (citirea/lectura) şi de exprimare scrisă.* De fapt, totul se contopeşte în ţelul suprem al studiului acestei discipline şcolare, care este *dezvoltarea competenţei de comunicare în toate formele ei de manifestare.* De altfel, comunicarea nu este altceva decât *„funcţionarea concretă, în fuziune, a celor patru capacităţi formulate anterior“* (M.E.N., 1998, p. 22).

Faţă de structurarea obiectivelor şi de organizarea conţinutului după formula cunoscută, cu cele două domenii, „limba“ şi „lecturi literare“, fiecare cu obiective şi conţinuturi diferite, recurgerea la *modelul comunicativ-funcţional,*

Scanned with OKEN Scanner

potrivit căruia comunicarea este un domeniu complex, asigură concentrarea efortului spre dezvoltarea unor capacităţi care au, toate, un numitor comun cu o mare putere de influenţare şi cu o largă extindere. Comunicarea apare în calitatea ei de competenţă umană fundamentală, care cuprinde atât emiterea (exprimarea) orală sau scrisă, cât şi receptarea (prin ascultare sau lectură).

Intervenţiile benefice amintite asigură şi „reechilibrarea" ponderii acordate exprimării orale faţă de cea scrisă, precum şi acţiunii complexe de construire a unor mesaje originale, proprii în raport cu cele de receptare a unor mesaje transmise pe diferite căi. Pe de altă parte, centrarea obiectivelor pe formarea de capacităţi specifice folosirii limbii în situaţii reale de comunicare este o acţiune de mare randament, incomparabil mai productivă decât formularea obiectivelor având ca ţintă latura cantitativă a procesului didactic, adică informaţiile, cunoscut fiind riscul pe care-l reprezintă acestea prin „uzura lor morală", prin perisabilitatea lor. În acelaşi timp, în locul unor formulări ale obiectivelor din cale-afară de detailate şi greu de urmărit în procesul didactic, programele noi formulează, în manieră sintetică, mai întâi *obiective–cadru şi obiective de referinţă*, care favorizează surprinderea, progresiv, a ceea ce e *esenţial, durabil şi neperisabil* în activitatea de învăţare.

e) Semnificaţia conţinuturilor de învăţare

Noile programe de învăţământ promovează *conţinuturi ale învăţării*, nu ca ţeluri supreme, ci ca repere în măsură să asigure realizarea obiectivelor propuse la nivelul aşteptărilor proiectate. Conţinuturile sunt doar orientative şi au, în acelaşi timp, chemarea de a stimula spiritul creator al elevilor, oferind acestora posibilitatea de a alege, de a compara. În acest scop, conţinuturile sunt flexibile, ceea ce permite adaptarea lor la nivelul posibilităţilor intelectuale reale, precum şi potrivit intereselor şi preferinţelor copiilor.

În fine, conţinuturile sunt sugerate şi formulate de aşa manieră încât să asigure învăţarea unor tehnici de lucru, a unor procedee, chiar a unor strategii şi proceduri specifice şi necesare în rezolvarea de probleme, în rezolvarea unor situaţii-problemă, care să asigure progresul în învăţarea cu mijloace proprii. De asemenea, conţinuturile trebuie să ofere posibilitatea învăţării creative, a explorării şi investigării realităţii, pentru a spori şansa aflării prin efort propriu a unor adevăruri numai în aparenţă ascunse. Importante sunt nu atât adevărurile descoperite, cât investigaţiile întreprinse, angajarea efortului propriu al elevilor în cucerirea unor informaţii noi, întregul demers întreprins de elevi, eventual din proprie iniţiativă, ceea ce îi angajează într-un real efort creator — un obiectiv prioritar al învăţământului contemporan.

În situaţia în care sursele oficiale care oferă conţinuturi (manualele în special) nu oferă şi material propice realizării obiectivelor propuse, dascălii au nu numai dreptul, ci şi obligaţia să găsească asemenea conţinuturi, care să ofere şansa atingerii obiectivelor propuse. Căci evaluarea se face nu după criteriul conţinutului, ci după criteriul care asigură ajungerea la ţintă.

Scanned with OKEN Scanner

3. SINTEZĂ A STRUCTURII PROGRAMEI ȘCOLARE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Programele şcolare consemnează oferta educaţională a unei anumite discipline, pentru un parcurs şcolar determinat.

Componentă de bază a Curriculum-ului Naţional, „programele şcolare reprezintă instrumentul didactic principal care descrie condiţiile învăţării, precum şi criteriile dezirabile pentru reuşita învăţării, condiţii exprimate în termeni de obiective, conţinuturi, activităţi de învăţare şi standarde curriculare de performanţă" (M.E.N., 1998, p. 15).

Iată, în reluare, cu precizările necesare şi cu exemplificările adecvate, în relaţia lor firească, elementele componente ale programei de limba şi literatura română pentru învăţământul primar:

- *Obiectivele–cadru* sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi de complexitate. Ele se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini specifice disciplinei şi sunt urmărite, în vederea realizării lor, de-a lungul a mai mulţi ani de studiu.
- *Obiectivele de referinţă* enunţă rezultatele aşteptate ale învăţării pe fiecare an de studiu şi urmăresc progresele în achiziţionarea de competenţe şi capacităţi de la un an de studiu la altul.
- *Exemplele de activităţi de învăţare* reprezintă diferitele tipuri de activităţi care asigură înfăptuirea fiecărui obiectiv de referinţă în parte. Pentru fiecare obiectiv de referinţă este oferit cel puţin un exemplu de asemenea activităţi. Aceste activităţi de învăţare sunt astfel construite, încât, pe baza experienţei reale a elevilor, să fie integrate unele strategii didactice adecvate situaţiilor noi de învăţare.
- *Conţinuturile învăţării* sunt mijloace prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi a celor de referinţă. În programe, unităţile de conţinut sunt organizate, după caz, tematic sau potrivit cu domeniile constitutive ale disciplinei, cu obiectivele–cadru pe care le au în vedere şi cu clasa. Este firesc ca, pentru înfăptuirea prevederilor unui obiectiv de referinţă „implicat" în realizarea obiectivului–cadru, conţinuturile să aibă în vedere prevederile programei pentru fiecare clasă.

Pentru o mai bună edificare asupra elementelor componente ale structurii programei, prezentăm, în relaţia şi succesiunea firească, exemple făcând apel la prevederile înscrise în acest document pentru fiecare din cele patru obiective–cadru ale studiului limbii şi literaturii române.

La clasa I

Obiectiv–cadru: „dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului oral".

Obiectiv de referinţă: „elevul să înţeleagă semnificaţia globală".

Exemple de activităţi de învăţare: „exerciţii de ascultare şi de confirmare a înţelegerii mesajului ascultat"; „formulări de răspunsuri la întrebările puse" etc.

Scanned with OKEN Scanner

La clasa a II-a

Obiectiv–cadru: „dezvoltarea capacităţii de exprimare orală".

Obiectiv de referinţă: „să îmbine enunţuri într-un mesaj propriu".

Exemple de activităţi de învăţare: „exerciţii de alcătuire a unor enunţuri pe baza unui set de cuvinte date şi a unui şir de întrebări"; „exerciţii de construire a unor texte orale scurte, pe baza unui şir de ilustraţii sau de benzi desenate" etc.

La clasa a III-a

Obiectiv–cadru: „dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului scris (citirea /lectura)".

Obiectiv de referinţă: „să sesizeze semnificaţia cuvintelor în funcţie de un text dat".

Exemple de activităţi de învăţare: „exerciţii de sesizare a schimbării semnificaţiei unui cuvânt în funcţie de contextul în care apare acesta"; „jocuri didactice de utilizare a categoriilor semantice: sinonime, antonime, omonime (fără menţionarea terminologiei lexicale)" etc.

La clasa a IV-a

Obiectiv-cadru: „dezvoltarea capacităţii de exprimare scrisă".

Obiectiv de referinţă: „să aplice în mod conştient semnele ortografice şi de punctuaţie".

Exemple de activităţi de învăţare: „exerciţii de utilizare a cratimei în scrierea ortogramelor şi în scrierea cuvintelor care nu încap la sfârşitul rândului"; „exerciţii de ortografiere a formelor flexionare ale părţilor de vorbire folosite în texte redactate"; „exerciţii de utilizare a semnelor de punctuaţie".

4. DOMENIILE STUDIULUI LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE, DIN PERSPECTIVA CONŢINUTURILOR ÎNVĂŢĂRII

Conţinuturile sunt mijloace prin care se înfăptuiesc finalităţile concepute sub formă de obiective–cadru şi obiective de referinţă. Ele pot fi considerate materialul cu care se operează prin activităţile de învăţare, folosind strategii didactice adecvate situaţiilor reale apărute în procesul didactic. În contextul studiului limbii şi literaturii române, unităţile de conţinut sunt structurate pe domeniile constitutive ale acestui obiect de studiu, precum şi pe finalităţile urmărite de fiecare din aceste domenii.

a) Conţinuturi care ţin de formarea capacităţii de lectură/citire

Gruparea conţinuturilor învăţării în cazul studiului limbii şi literaturii române se poate face pe clase, dacă se ţine seama de complexitatea competenţelor şi capacităţilor avute în vedere, precum şi de durata formării acestora. Ne referim mai ales la înfăptuirea primei alfabetizări, ce implică învăţarea elementelor de bază ale cititului şi ale scrisului, proces care solicită un efort prelungit, care începe chiar de la grădiniţă, continuă pe tot parcursul clasei I şi chiar în clasele următoare.

Scanned with OKEN Scanner

Aceasta explică faptul că formarea capacităţii de citire/lectură este un domeniu care are conţinuturi adecvate vârstei şi unor obiective aparte în fiecare clasă a şcolii primare, conţinuturi formulate riguros în programele de studiu, într-o succesiune logică, firească şi necesară.

Iată, prezentate selectiv, doar câteva asemenea conţinuturi:

La clasa I: Cartea–volum, copertă, foaie, pagină, direcţii de orientare în pagină literele mici/literele mari de tipar; grupurile de litere: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi; alfabetul; citirea cuvintelor şi altele.

La clasa a II-a: Cartea, aşezarea textului în pagină, textul, titlul, autorul; textul literar–textul narativ; delimitarea textului narativ în fragmente logice; textul liric, poezii cu tematică diversă.

La clasa a III-a: Tipuri de litere de tipar; textul narativ; *formularea* ideilor principale în propoziţii sau în frază; recunoaşterea personajelor; povestirea orală a textului, povestirea scrisă a unor fragmente din text; textul liric, poezii cu tematică diversă; strofa, versul ş.a.

La clasa a IV-a: Cartea, rolul ilustraţiilor; textul narativ; recunoaşterea determinanţilor spaţiali şi temporali ai acţiunii; rezumatul naraţiunii, după planul simplu de idei; personajul literar — trăsături fizice, trăsături morale; dialogul; descrierea ca element constitutiv al unui text narativ (recunoaştere); delimitarea tablourilor şi formularea titlurilor acestora; textul liric.

O analiză fie şi sumară a conţinuturilor învăţării în vederea formării capacităţii de lectură/citire permite formularea unor concluzii cu consecinţe în planul strategiei didactice. O primă constatare atrage atenţia asupra faptului că toate enunţurile conţinuturilor sunt subordonate obiectivelor–cadru şi obiectivelor de referinţă şi că ele asigură resurse pentru dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajelor scrise (lectură/citire), pe elemente care ţin direct de învăţarea unor tehnici şi instrumente ale muncii cu cartea. Pe de altă parte, urmărind succesiunea, pe clase, a conţinuturilor formulate, se constată sporirea treptată a gradului lor de dificultate, ceea ce asigură accesibilitate deplină în operarea cu instrumentele de lucru ce sunt integrate în capacităţile în curs de formare. Se poate spune, astfel, că elevii îşi însuşesc, în mod direct, capacităţi prin exerciţii (activităţi de învăţare).

Ceea ce trebuie reţinut în ultimă instanţă este faptul că, la acest capitol, programa face recomandări pentru fiecare clasă cu privire la tematica textelor. În context se au în vedere cerinţele faţă de calităţile citirii (corectă, fluidă — curentă, conştientă, expresivă) precum şi problemele specifice de vocabular.

Comentarea conţinuturilor învăţării conduce la constatarea că, prin formarea unor capacităţi cum sunt cele implicate în receptarea mesajului scris, se asigură inclusiv funcţia informativă a acestui obiect de studiu. Ne referim, pe de o parte, la conţinutul ideatic şi factual al textelor, la valenţele formativ-educative ale acestora, la elementele de vocabular, iar, pe de altă parte, la iniţierea pe cale practică a elevilor în tainele unor elemente simple de teoria literaturii, ceea ce îi va ajuta să abordeze fiecare creaţie, de al cărei

Scanned with OKEN Scanner

mesaj se apropie, într-o manieră care să ţină seama de modul specific de exprimare, de genul şi specia literară cărora le aparţin textele citite.

b) Conţinuturi ale formării capacităţii de comunicare

Domeniu al limbii şi literaturii române ca disciplină de studiu, comunicarea cuprinde formele în care este introdusă în fiecare clasă, precum şi contextele de realizare (situaţiile, împrejurările, circumstanţele, conjunctura în care se încadrează). Iată câteva elemente de conţinuturi în formarea capacităţii de comunicare, orală şi scrisă, proiectate în succesiunea lor firească pe clase:

La clasa I. *Comunicarea orală:* comunicarea–schimb de informaţii între oameni (fără teoretizări), persoana care transmite o informaţie, persoana care primeşte informaţia; informaţia propriu-zisă (prin cuvinte, gesturi, semnale scrise); formularea mesajului oral (aplicativ, fără teoretizări); *cuvântul–element de comunicare; propoziţia; dialogul–convorbirea* între două sau mai multe persoane...

Programa face recomandări cu privire la unele acte de vorbire (iniţierea sau încheierea unui schimb verbal, formularea unor întrebări şi a unor răspunsuri, exprimarea acordului sau a dezacordului în legătură cu un fapt ş.a.). De asemenea, se recomandă conţinuturi şi moduri de lucru despre comportarea civilizată, despre regulile de circulaţie, despre mediul şcolar, despre regulile de igienă sanitară ş.a.

Comunicarea scrisă. Procesul scrierii: organizarea scrierii, elementele grafice învăţate în învăţământul preşcolar, literele mici şi literele mari de mână; alfabetul; despărţirea cuvintelor în silabe (fără reguli), scrierea caligrafică, aşezarea corectă în pagină; *ortografia*: scrierea cu majusculă (fără referiri la terminologia gramaticală), scrierea cuvintelor care conţin grupurile de litere, a celor care conţin diftongi; *punctuaţia*: folosirea corectă a semnelor de punctuaţie (punctul, semnul întrebării).

La clasa a II-a. *Comunicarea orală:* formularea mesajului (aplicativ, fără teoretizări). *Propoziţia*, intonarea propoziţiilor; construirea de dialoguri în situaţii concrete (în familie, la şcoală, în mijloacele de transport în comun etc.). Se recomandă reluarea unor acte de vorbire exersate şi în clasa I, completate cu „povestirea unor fapte şi întâmplări după benzi desenate sau după ilustraţii".

Comunicarea scrisă. Conţinuturilor şi acţiunilor prevăzute în clasa I care se reiau, li se adaugă elemente noi ca: plasarea titlului; folosirea alineatelor, respectarea spaţiului dintre cuvinte; *ortografia*: scrierea corectă a cuvintelor care conţin consoana „m" înainte de „p" sau „b", scrierea diftongilor; *punctuaţia* prevede în plus: semnul exclamării, linia de dialog, două puncte, virgula (numai pentru enumerare şi în vocativ).

Contexte de realizare: *Scrierea funcţională* (cu scop practic, informativ): copieri, dictări, biletul; *scrierea imaginativă* (compuneri libere); compunerea după un şir de ilustraţii sau benzi desenate, compunerea pe baza unui şir de întrebări, compuneri cu început dat.

Scanned with OKEN Scanner

La clasa a III-a. *Comunicarea orală*. Apar elemente de noutate cum sunt: comunicarea nonverbală (gesturi, mimică), formulele de prezentare, de identificare, de permisiune, de solicitare.

Comunicarea scrisă pune accente sporite pe organizarea textului scris, pe scopul redactării (pentru a transmite o informaţie, pentru a răspunde la întrebări); părţile componente ale unei compuneri (introducerea, cuprinsul, încheierea); *ortografia şi punctuaţia*: utilizarea ortogramelor s-a/sa; s-au/sau; i-au/iau; l-a/la; n-ea/nea; ne-am/neam; cratima.

Contexte de realizare: se continuă în forme noi *scrierea după imaginaţie: compunerea după un plan de idei, compunerea pe baza unor cuvinte de sprijin, compunerea cu început dat, compunerea narativă în care se introduce dialogul* ş.a.

La clasa a IV-a. *Comunicarea orală* abordează *mediul prin care este transmisă informaţia*: telefon, radio, televizor (comunicare orală directă şi indirectă), bilet, scrisoare (comunicare scrisă), precum şi *rezumatul oral* în ideea creşterii ponderii comunicării orale.

Comunicarea scrisă. Planul iniţial al compunerii; *ortografia şi punctuaţia*: utilizarea ortogramelor: într-o/într-un; dintr-o/dintr-un; v-a/va; n-ai/nai; u-l/ul ş.a.; punctele de suspensie.

Contexte de realizare: *Scrierea funcţională* (cartea poştală, scrisoarea); scrierea după imaginaţie; se reiau compuneri din clasa a III-a şi apar: compunerea pe baza unor cuvinte şi a unor expresii date, compunerea narativă liberă, compuneri care înfăţişează o fiinţă sau un colţ din natură (descrierea); *scrierea după textul literar*: transformarea textului dialogat în text narativ; rezumatul.

După cum se poate constata, formarea capacităţii de comunicare ca domeniu de studiu al limbii şi literaturii române are valenţe care urmăresc, cu prioritate, cultivarea spiritului creativ la elevi. În consecinţă, conţinuturile sunt stabilite astfel încât înşişi termenii utilizaţi să sugereze acest fapt: *a compune, a construi* (structuri de limbă cu cerinţe date), *a formula* mesaje, *a descrie* ş.a.

Iar formele în care se realizează compunerile scrise sunt circumscrise în „Contexte de realizare", care sugerează situaţiile, împrejurările ce au în vedere gruparea lor pe trei categorii, după gradul de originalitate, de creaţie precum şi în funcţie de valenţele lor practice, de utilitatea lor: *scriere funcţională, scriere imaginativă, scriere după textul literar*. De asemenea, fiecare formă sau tip de activitate sunt structurate gradual atât pe clase, cât şi după criteriul solicitărilor spiritului creativ: compuneri libere — pe baza planului de idei, după un şir de ilustraţii (benzi desenate), cu început dat, cu expresii şi alte cuvinte de sprijin, cu titlu dat ş.a.

Conţinuturile învăţării, din perspectiva formării capacităţii de comunicare, cuprind şi elemente de ortografie şi de punctuaţie a căror cunoaştere, îndeosebi la clasele I şi a II-a, se asigură nu atât prin cunoaşterea teoriei lingvistice, cât pe cale intuitiv-practică.

Implicaţiile de ordin metodologic, pentru fiecare domeniu, vor fi abordate în capitole speciale, dată fiind complexitatea lor.

Scanned with OKEN Scanner

c) Conţinuturi cu privire la „Elemente de construcţie a comunicării"

Dezvoltarea capacităţii de exprimare corectă atât orală, cât şi scrisă presupune cunoaşterea de către elevi, în mod gradual, a fundamentelor teoretice, de ordin lingvistic, pe care se bazează formarea competenţelor de comunicare.

Chiar dacă, în introducerea la programa de limba şi literatura română, aceste elemente sunt enunţate uneori indirect, fiind de departe subînţelese, în curriculum-ul pe clase, fundamentele teoretice, lingvistice ale exprimării corecte sunt formulate cu claritate, pentru fiecare din segmentele programei: obiective–cadru, obiective de referinţă, exemple de activităţi de învăţare, conţinuturi ale învăţăturii.

O caracteristică esenţială a acestor elemente o constituie valoarea lor practică, faptul că astfel se asigură fundamente ştiinţifice ale unei exprimări corecte, începând cu pronunţia corectă şi continuând cu formarea cuvintelor şi a structurilor de limbă, precum şi cu nuanţarea şi expresivitatea comunicării, specifice limbii române. În acest sens, elementele teoretice sunt prezentate pe cele trei domenii ale lingvisticii: fonetică, vocabular, gramatică, în funcţie de necesităţile specifice fiecărui segment al învăţării. O bună parte din acestea apar în programe, mai ales la formularea obiectivelor de referinţă şi a exemplelor activităţilor de învăţare. La clasele I şi a II-a, elementele de construcţie a comunicării, din raţiuni ce ţin de accesibilitatea lor, sunt mai restrânse, în timp ce, la clasele a III-a şi a IV-a, ele capătă contururi cu un nivel accesibil de dificultate. Se are în vedere faptul că aceste clase, împreună cu clasele a V-a şi a VI-a ale gimnaziului, sunt grupate într-un ciclu curricular, de dezvoltare, cu numeroase obiective şi conţinuturi comune, care, în cele din urmă, asigură înţelegerea de către elevi a fundamentelor lingvistice de bază, ce stau la temelia exprimării corecte, orale şi scrise.

Iată, prezentate selectiv, pe clase, elementele de construcţie a comunicării.

La clasa I. Prevederile programei, deşi lapidare în formulare, oferă „front de lucru" pentru tot anul şcolar.

- *Propoziţia.* Cuvântul. Silaba. (Se face precizarea că noţiunile nu vor fi definite).
- *Sunetele* limbii române. Articularea vocalelor şi consoanelor (nu se vor utiliza termenii de vocale şi consoane). Alfabetul.
- Citirea cuvintelor.
- Citirea propoziţiilor.
- Citirea textelor.

La clasa a II-a.

- *Lexicul*: cuvântul (grup de sunete cu un înţeles). Cuvinte cu sens asemănător şi cuvinte cu sens opus.
- *Noţiuni de fonetică*: corespondenţa dintre sunet şi literă. Vocale şi consoane. Silaba, despărţirea cuvintelor în silabe — la capăt de rând.

La clasa a III-a. Se reiau elementele de lexic din clasa a II-a cu exerciţii care au în vedere şi alte categorii semantice: omonime, paronime, fără menţionarea terminologiei.

Scanned with OKEN Scanner

• *Noţiuni de fonetică*. Apar situaţii speciale ca: grupurile de sunete ea, ia, oa, ie, ua; scrierea cu „mp" şi „mb"; scrierea cu „î" şi „â" (fără cuvintele derivate cu prefixe de la cuvinte care încep cu „î"); scrierea şi pronunţarea cuvintelor care încep cu „e" (pronume personale, verbul „a fi"), silabe care conţin grupurile menţionate mai sus.

• *Morfologia*. Cuvântul–parte de vorbire.

Substantivul. Substantive comune şi substantive proprii. Numeral.

Adjectivul. Acordul adjectivului cu substantivul pe care-l determină.

Pronumele. Pronumele personal. Persoana. Numărul.

Numeralul — recunoaştere. Probleme de ortografie şi ortoepie fără terminologie.

Verbul. Persoana. Probleme de ortografie şi ortoepie a verbelor „a fi" şi „a lua".

• *Sintaxa*. Cuvântul — parte de propoziţie.

Predicatul; predicatul verbal.

Propoziţia — comunicare cu un singur predicat.

Subiectul — simplu şi subiectul exprimat prin substantiv, prin pronume personal.

Propoziţia: *simplă* — părţi principale de propoziţie; *propoziţia dezvoltată*; părţi secundare de propoziţie; părţi secundare de propoziţie care determină un substantiv; părţi secundare de propoziţie care determină un verb.

La clasa a IV-a. Sunt recomandate actualizări la fiecare structură lingvistică şi completări cum sunt cele ce urmează:

• *Lexicul*: Cuvinte cu aceeaşi formă dar cu sens diferit.

• *Fonetica* — actualizări.

• *Morfologia*: *Verbul*. Timpul. Funcţia sintactică: predicat verbal.

Substantivul. Genul. Funcţia sintactică: subiect, parte secundară de propoziţie.

Pronumele. Pronumele personal. Genul. Funcţia sintactică: subiect, parte secundară de propoziţie.

Numeralul. Funcţie sintactică: subiect.

Adjectivul. Acordul adjectivului în gen şi număr cu substantivul pe care îl determină.

• *Sintaxa propoziţiei*.

Predicatul. Predicatul verbal.

Subiectul. Subiect simplu şi subiect multiplu (opţional). Părţile de vorbire prin care se exprimă subiectul (substantiv, pronume personal). Acordul predicatului cu subiectul.

Atributul — parte secundară de propoziţie care determină un substantiv. Atributul exprimat prin adjectiv.

Complementul — parte secundară de propoziţie care determină un verb. Complementul exprimat prin substantiv. Complementul exprimat prin pronume (opţional).

Scanned with OKEN Scanner

Analiza, fie şi sumară, a elementelor de construcţie a comunicării atrage atenţia asupra faptului că aşezarea lor în curriculum este realizată cu luarea în considerare a nivelului resurselor intelectuale de care dispun şcolarii în fiecare etapă a evoluţiei lor. Nivelul ridicat de abstractizare a acestor elemente a determinat formularea lor, la clasele I şi a II-a în enunţuri simple, fără teoretizări. Astfel concepute, noţiuni precum propoziţia, cuvântul, silaba şi altele nu sunt definite, se operează cu ele în mod intuitiv pe cale orală şi se evită situaţiile inaccesibile şcolarilor, care, de altfel, sunt menţionate în programă.

La clasele a III-a şi a IV-a, elementele de construcţie a comunicării sunt introduse în termeni riguroşi din punct de vedere lingvistic, chiar dacă, din raţiuni care ţin de dificultăţile înţelegerii lor de către şcolari, conceptele respective nu cuprind toate notele lor caracteristice, esenţiale. Ceea ce nu le impietează corectitudinea. Tot ceea ce se realizează în aceste clase va fi reluat la nivelul corespunzător în clasele a V-a şi a VI-a care fac parte din acelaşi ciclu curricular: „dezvoltare".

O asemenea abordare a elementelor de construcţie a comunicării, din perspectiva conţinuturilor învăţării, atrage atenţia asupra delimitării a două etape, uşor de distins: „etapa pregramaticală" ce poate fi stabilită la nivelul claselor I şi a II-a şi „etapa gramaticală" ce se parcurge în clasele a III-a şi a IV-a, continuând pe întreg ciclul curricular respectiv şi în clasele a V-a şi a VI-a. Fiecare din aceste două etape îşi au traseul lor metodologic adaptat la specificul atât al obiectivelor, cât şi al conţinuturilor, traseu care va fi analizat la locul potrivit în lucrare.

Privite în ansamblu, pe tot ciclul primar, conţinuturile învăţării, în fiecare din domeniile de studiu ale limbii şi literaturii române, îndeosebi în cel al elementelor de construcţie a comunicării, sunt dispuse concentric, în sensul reluării în clase succesive, la un nivel mai ridicat, a ceea ce s-a învăţat iniţial. Astfel se realizează o lărgire şi o aprofundare a activităţilor care pun accent pe învăţarea procedurală, caracteristică dezvoltării capacităţilor de comunicare.

5. SINTEZĂ A FINALITĂȚILOR STUDIULUI LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Finalităţile studiului limbii şi literaturii române în şcoala primară pot fi formulate şi în termeni mai largi, care să permită o privire globală asupra locului şi rolului pe care-l are această disciplină în întregul curriculum al conţinutului învăţământului primar. În acest context, fără a adăuga şi alţi termeni care să semnifice o anume finalitate, considerăm că acela de funcţie, în sens de rol, este necesar şi răspunde unor nevoi care să aducă un spor de claritate sau să apropie şi mai mult studiul limbii şi literaturii române de adevărata sa chemare. De altfel, conceptul de funcţie, în sensul pe care l-am amintit, nu este deloc nou. Dimpotrivă, este printre cele mai vechi care veneau să marcheze finalităţile, chiar ale şcolii primare şi, în context, ale disciplinelor cu ponderea cea mai mare în conţinutul învăţământului primar.

Scanned with OKEN Scanner

Abordarea funcţiilor pe care le are limba şi literatura română trebuie făcută în contextul mai larg al înseşi funcţiilor generale ale învăţământului primar, din cel puţin două motive. În primul rând, în aceste clase, limba şi literatura română ocupă o pondere cu totul deosebită în planul de învăţământ, fiindu-i afectate o treime din numărul de ore stabilit la toate cele patru clase; ceea ce înseamnă că, în linii generale, funcţiile ciclului primar se confundă în mare măsură cu cele ale limbii şi literaturii române ca obiect de studiu. Altfel spus, funcţiile generale ale ciclului primar se realizează în principal prin acest obiect de învăţământ. În al doilea rând, limba şi literatura română, la clasele mici, asigură dezvoltarea integrală a capacităţilor de receptare şi de exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris (citirea/lectura) şi de exprimare scrisă. Cum asemenea capacităţi sunt deosebit de complexe, procesul perfecţionării lor continuă şi în celelalte trepte ale şcolii, până ce vor deveni adevărate instrumente ale unei autoinstruiri continue, permanente.

Cu toată amploarea pe care au luat-o mijloacele audio-vizuale în difuzarea culturii, cartea va rămâne unul dintre cele mai frecvente mijloace de autoinstruire, de formare a omului societăţii moderne. Mai mult decât oricare dintre tehnicile audio-vizuale prin care sunt vehiculate valorile culturii, lectura cărţii oferă celui care o parcurge, pe lângă satisfacţiile pe care le aduce orice fapt inedit, prilejuri unice de reflecţie, de meditaţie; ea îndeamnă la introspecţie, angajează valori formativ-educative, care îşi pun amprenta pe întregul comportament al cititorului. Tocmai de aceea se consideră — pe bună dreptate — că cititul reprezintă unul dintre cele mai de preţ instrumente ale activităţii intelectuale. El se află, neîndoielnic, printre cele mai răspândite şi intense activităţi ale omului contemporan. Aceasta cu atât mai mult, cu cât, în epoca noastră, numărul exemplarelor de cărţi, reviste, ziare tipărite, cărora li se adaugă fulminanta evoluţie a folosirii internetului, creşte în progresie geometrică. În ele sunt acumulate valori inestimabile de experienţă umană din toate timpurile. Se poate afirma, cu deplin temei, că întreaga evoluţie a elevilor atât în şcoală, cât şi, apoi, în viaţă depinde de măsura în care ei şi-au cultivat şi dezvoltat capacităţile de comunicare, acestea nefiind altceva decât „funcţionarea concretă, în fuziune, a celor patru deprinderi (receptarea mesajului oral, exprimarea orală, receptarea mesajului scris, altfel spus, citirea/lectura şi exprimarea scrisă)“ (M.E.N., 1998, p. 24).

Într-o asemenea viziune ar fi total hazardat să se facă o ierarhizare a acestor capacităţi, după importanţa sau valoarea lor intrinsecă. Din punctul de vedere al angajamentului intelectual, al procesului propriu-zis, al duratei parcurgerii acestuia, dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului scris (citirea/lectura) solicită însă un efort suplimentar, implicit folosirea unor strategii didactice de mare randament. Este un adevăr de necontestat că, cel puţin în primele clase ale şcolii, cititorii buni învaţă cu mai multă uşurinţă şi obţin performanţe notabile nu doar la limba şi literatura română, ci şi la celelalte discipline de învăţământ. În schimb, elevii care nu realizează cititul la un nivel

Scanned with OKEN Scanner

corespunzător sunt predispuşi insuccesele şi la celelalte discipline şcolare. Procesul familiarizării elevilor cu capacitatea de receptare a mesajului scris, ca instrument al muncii de învăţare, se realizează într-o perioadă de timp relativ lungă, dacă avem în vedere faptul că această deprindere nu se rezumă la simpla descifrare a unui text, la simpla cunoaştere a literelor şi la posibilitatea de a realiza cititul sub aspectul său exterior. Toate acestea nu sunt suficiente pentru ca, totuşi, cititul să constituie cu adevărat un mijloc de receptare a unui mesaj scris, întrucât: „A ştii să citeşti (...) înseamnă a fi dobândit o tehnică ce nu prezintă valoare şi interes decât dacă cel ce ştie să citească înţelege ceea ce citeşte; (...) faptul că ştii să numeri nu înseamnă că ştii matematică" (R. Dottrens, 1970, p. 102).

De aceea, este firesc ca activităţii de formare a acestei capacităţi să i se acorde un loc prioritar în ciclul primar. Desigur că într-un fel se realizează obiectivele şi se parcurg conţinuturile învăţării în clasa I şi în alt fel în clasa a II-a şi mai ales în clasele a III-a şi a IV-a.

Procesul scrierii este indisolubil legat de cel al formării capacităţii de lectură. Foarte frecvent, scrisul se foloseşte concomitent cu cititul fie pentru a consemna cele citite, fie pentru a le comenta sau a le interpreta. Dar scrisul constituie, pe de altă parte, un mijloc de exprimare, de comunicare. De fapt, însăşi comunicarea orală se foloseşte, frecvent, de cea scrisă. Se poate afirma, aşadar, că scrisul are o reală funcţie cognitivă, că, în acest sens, el însoţeşte întreaga activitate de învăţare.

Chiar în condiţiile dezvoltării impetuoase a mijloacelor de comunicare în masă, care au un mare rol în vehicularea elèmentelor culturii umane, scrisul va rămâne, pentru multă vreme, unul dintre instrumentele importante ale activităţii intelectuale. Stenografia, telefonul, magnetofonul, diversele imprimatoare şi alte asemenea creaţii ale tehnicii moderne, care s-ar părea că subminează poziţia scrisului, nu vor putea, totuşi, să-l înlocuiască decât parţial. Scrisul se menţine încă drept un mijloc important în activitatea de cunoaştere, de comunicare, chiar un mijloc de cultivare a capacităţilor intelectuale, precum şi a unor trăsături de caracter.

Valoarea instrumentală a deprinderilor de citire şi scriere trebuie privită şi prin prisma posibilităţilor lor de transfer asupra altor deprinderi intelectuale şi grafice, cu care se interferează. Formarea capacităţii de citire şi de exprimare în scris este orientată spre activizarea operaţiilor intelectuale, spre dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere, spre exersarea spiritului critic al elevilor, asigurând creşterea randamentului întregului proces al învăţării. Considerăm că nu exagerăm afirmând că temelia întregii munci de învăţare se pune în clasele I–IV şi, în bună măsură, chiar în clasa I, prin însuşirea de către elevi a elementelor de bază ale capacităţii de citire şi scriere. De optimizarea startului pe care îl iau elevii încă din clasa I depinde succesul în efortul pe care ei îl fac pentru acumularea valorilor culturii materiale şi spirituale a omenirii, pentru formarea lor.

Scanned with OKEN Scanner

Proliferarea tehnicilor de comunicare atât verbală, cât şi imagistică determină, în mod considerabil, schimbarea raportului dintre forma orală şi cea scrisă a acesteia, în sensul orientării în mai mare măsură a elevilor spre comunicarea orală, pentru interpretarea unor mesaje verbale sau desenate grafic, ceea ce nu înseamnă, câtuşi de puţin, repudierea comunicării scrise şi a ortografiei.

Este vorba de deplasarea accentului pe comunicarea orală sau scrisă, îndeosebi pe perfecţionarea exprimării orale, pe transmiterea şi receptarea mesajelor, prin stimularea activităţii verbale a elevilor.

Cu privire la scris, rămâne ca o preocupare constantă asigurarea exactităţii trăsăturilor grafice, formarea la elevi a unui „gest grafic" corect, estetic. În acelaşi timp, se urmăreşte cultivarea capacităţii elevilor de a comunica în scris, de a redacta în acest mod diverse lucrări, potrivit cerinţelor programelor şcolare, precum şi unor nevoi personale.

Deşi se constituie într-un ciclu al structurii învăţământului obligatoriu, clasele I–IV au depăşit de mult stadiul unei etape de şcolaritate încheiată. Parte integrantă a sistemului de învăţământ, ciclul primar are o contribuţie specifică în formarea copiilor, în înarmarea lor cu unele instrumente fundamentale ale muncii intelectuale, care să le permită să facă faţă cu succes activităţii şcolare viitoare.

Funcţiile şi obiectivele speciale ciclului primar se încadrează în finalităţile acestui nivel de învăţământ. Ele au în vedere atât pregătirea pentru activitatea de învăţare, la care vor participa elevii în ciclurile următoare ale învăţământului — şi din acest punct de vedere se conturează funcţia sa instrumentală —, cât şi acumularea unor elemente ale culturii generale şi integrarea acestora în formaţia intelectuală a fiecărui elev. Sub acest din urmă aspect, ciclul primar are şi o funcţie informaţională. Asimilarea unor cunoştinţe fundamentale din diverse domenii trebuie să orienteze activitatea de cunoaştere a elevilor spre noi achiziţii, ceea ce presupune angajarea continuă a unor tehnici ale muncii intelectuale. Acestea, la rândul lor, sunt, de fapt, componente ale funcţiei instrumentale, iar însuşirea lor de către elevi implică, în acelaşi timp, exersarea operaţiilor logice ale gândirii.

Atât funcţia instrumentală, cât şi cea informaţională se realizează numai în condiţiile unei susţinute solicitări şi exersări ale capacităţilor intelectuale ale elevilor, ceea ce dă contur unei funcţii majore a învăţământului din zilele noastre: funcţia formativ-educativă.

Există o strânsă interdependenţă între aceste funcţii, delimitările fiind mai mult de natură didactică.

Funcţiile pe care le-am amintit mai sus sunt, de fapt, funcţii ale întregului învăţământ; ele nu sunt proprii doar ciclului primar. Ceea ce le deosebeşte de celelalte cicluri este numai ponderea pe care o are una sau alta, greutatea lor specifică. Din acest punct de vedere trebuie spus că, în ciclul primar, funcţia

Scanned with OKEN Scanner

instrumentală are o pondere şi un specific cu totul aparte faţă de celelalte trepte ale învăţământului, unde, fără a fi neglijată, această funcţie este orientată spre instrumente ale activităţii intelectuale cu valenţe superioare.

Pentru ciclul primar, însă, familiarizarea elevilor cu instrumentele muncii intelectuale reprezintă atât obiectivele, cât şi conţinutul esenţial al întregii sale activităţi, funcţia sa de bază. „Acesta este rolul specific al şcolii primare — consideră un cunoscut pedagog contemporan — de a asigura o bază solidă însuşirii diferitelor instrumente culturale, fără de care întreaga evoluţie ulterioară ar fi condamnată (G. Mialaret, 1973, p. 94).

De fapt, a-i cultiva micului şcolar capacitatea de a citi şi de a scrie, în perspectiva evoluţiei lui viitoare, înseamnă „a-l instrui (...) cum să studieze, înseamnă a-l învăţa tehnici pe care le va aplica în mod autonom şi datorită cărora îşi va mări şansele de a reţine ceea ce a văzut şi a auzit" (Skinner, 1974, p. 105).

Într-o cunoscută lucrare la care ne-am mai referit, aceste funcţii ale învăţământului sunt enunţate în termeni de-a dreptul patetici: „... a învăţa să înveţi în aşa fel încât să-ţi însuşeşti cunoştinţe noi de-a lungul întregii vieţi; a învăţa să înveţi liber şi critic; a învăţa să iubeşti lumea şi s-o faci mai umană; a învăţa să te desăvârşeşti în şi prin munca creatoare" (E. Faure, 1974, p. 119).

Fireşte, asemenea obiective nu pot fi îndeplinite fără însuşirea unor instrumente ale activităţii intelectuale angajate energic în actul comunicării, care înglobează procesele de receptare a mesajului oral şi a celui scris („citirea/lectura"), respectiv, de exprimare scrisă.

Subliniind prioritatea funcţiei instrumentale a ciclului primar, nu trebuie înţeles că rolul claselor mici este exclusiv preparatoriu, că ele ar fi destinate doar alfabetizării copiilor. Clasele I–IV, prin întregul conţinut al învăţământului, răspund nevoii specifice copiilor de vârstă şcolară mică de a se informa, de a cunoaşte.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Dottrens, Robert, 1970, *A educa şi a instrui*, E.D.P., Bucureşti

Faure Edgar (coordonator), 1974, *A învăţa să fii*, E.D.P., Bucureşti

M.E.N., 1998 — Consiliul Naţional pentru Curriculum, *Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu* — cadru de referinţă, Bucureşti

Mialaret, Gaston, 1973, *Introduction à la pedagogie*, P.U.F., Paris

Oprescu, Nicolae, 1996, *Pedagogie*, Editura Fundaţiei România de Mâine, Bucureşti

Skinner, B.F., 1971, *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

III. DIDACTICA LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE ÎN CONTEXTUL PERFECŢIONĂRII ŞI MODERNIZĂRII ÎNVĂŢĂMÂNTULUI PRIMAR

1. TENDINŢE ÎN PERFECŢIONAREA ŞI MODERNIZAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI PRIMAR

Învăţământul primar constituie componenta cea mai stabilă a sistemului de învăţământ, el fiind şi cel mai vechi sub raport istoric. Dintotdeauna, învăţământul primar a avut ca obiect şi rezultat fundamental realizarea primei alfabetizări, cu implicaţii îndeosebi în sfera formării competenţelor şi capacităţilor de comunicare orală şi scrisă ale elevilor. Se poate afirma, fără dubii, că, prin devotamentul slujitorilor săi, şcoala primară şi-a îndeplinit în condiţii bune atât în timpurile trecute, cât şi în zilele noastre această misiune, că a fost mereu deschisă spre inovare. Învăţământul primar se prezintă unitar, netulburat de „marile zvârcoliri ale didacticii contemporane, fiind capabil să preia modernizarea fără schimbări dramatice" (Radu, N., f.a., p. 3).

Aprecierile de mai sus nu trebuie să ducă la concluzia că în acest segment al sistemului de învăţământ nu sunt necesare modernizări. Acestea au loc de o manieră aparte, în structura sa şi mai ales în interacţiunea sa cu treptele sistemului între care se află aşezat: învăţământul preşcolar şi cel gimnazial. Crearea *ciclului curricular „achiziţii fundamentale"*, constituit din grupa pregătitoare de la grădiniţă şi clasele I şi a II-a ale şcolii primare, precum şi *„ciclul de dezvoltare"*, format din clasele a III-a şi a IV-a ale şcolii primare şi clasele a V-a şi a VI-a gimnaziale, este un demers de natură să asigure continuitatea atât în formularea obiectivelor, cât şi în selectarea conţinuturilor şi în alegerea tehnologiilor didactice celor mai adecvate, care să grăbească ritmul de adaptare a şcolarilor la exigenţele noilor trepte de şcolaritate în care au promovat.

Schimbările ce au loc în conţinutul învăţământului primar au în vedere nu doar şi nu în primul rând ceea ce se transmite şi se învaţă. Dacă s-ar avea în vedere fie şi numai realizarea primei alfabetizări, din perspectiva studiului limbii şi literaturii române, nu poate fi vorba nici de o încărcare suplimentară a conţinutului disciplinei, nici de o diminuare a sa. În fond numărul literelor (grafemelor) ca semne grafice ale sunetelor (fonemelor) este acelaşi de multă vreme şi nu pot fi preconizate schimbări în niciun sens. De asemenea, toată, problematica de ordin metodologic a formării şi dezvoltării capacităţilor de receptare a mesajelor, orale sau scrise, de exprimare orală sau în scris, întregul traseu parcurs prin promovarea acelui model *comunicativ-funcţional* necesar structurării la elevi a competenţei de comunicare nu înseamnă o „răsturnare" a întregii strategii didactice, ci o adaptare a acesteia la noua ordine a componentelor instruirii.

Scanned with OKEN Scanner

Problema-cheie a perfecţionării întregului curriculum al învăţământului primar, cu precădere al limbii şi literaturii române, o constituie *formarea obiectivelor ca prim moment al programelor şcolare*. La nivelul acestora se produce separarea informaţiei de formaţie, precum şi conştientizarea faptului că există „ţinte" informative şi formative, care necesită formulări adecvate. În acest context, situaţia se complică, în condiţiile în care manualele, chiar cele noi, alternative se menţin, cu toate încercările şi eforturile depuse la nivelul celor „tradiţionale", fără a neglija perfecţionările aduse din punct de vedere al imaginii lor exterioare. *Elaborarea unor manuale şcolare care să corespundă concepţiei moderne cu privire la prefigurarea programelor şcolare, pe obiective*, incumbă în mod necesar experimente, precum şi o experienţă în stare să realizeze desprinderea de la o anumită tradiţie, de un conservatorism, de altfel, explicabil. Ele trebuie să reliefeze în maniera specifică a unui instrument al activităţii de învăţare, de receptare a mesajului scris (citire/lectură), modul în care se realizează acele obiective–cadru şi obiective de referinţă; să sugereze, pentru practicieni, felul în care pot fi formulate obiectivele operaţional-comportamentale pentru fiecare lecţie şi secvenţă de învăţare, precum şi criteriile şi instrumentele de evaluare potrivit nivelului la care ele au fost înfăptuite.

Creşterea randamentului activităţii de învăţare este, în mare măsură, mai ales la nivelul învăţământului primar, o problemă care ţine de conţinutul învăţământului. Luarea în considerare a celor câtorva opţiuni exprimate mai sus, care sunt doar argumente în sprijinul demersului întreprins în elaborarea acestei lucrări, atrage atenţia asupra a încă unui fapt care, deşi nu e inedit, poate fi constituit într-un argument. Succesul sau dimpotrivă insuccesul şcolar reprezintă, în bună măsură, şi o problemă de ordin metodologic. Cercetări întreprinse de diverse colective de specialişti atât autohtoni, cât şi străini au formulat opinia că, la vârsta primei şcolarizări, inclusiv la cea preşcolară, capacităţile intelectuale ale copiilor permit să se realizeze chiar mai mult decât solicită actualele documente curriculare. Accesibilitatea înfăptuirii obiectivelor procesului învăţării trebuie apreciată diferenţiat, la nivelul maxim al resurselor de care ei dispun, fără a-i supraîncărca. În fond, accesibilizarea atât a formativului, cât şi a informativului este în bună măsură şi o chestiune de ordin metodologic. Perfecţionarea metodologiei didactice poate face accesibil ceea ce, pentru unii, la prima vedere este total inaccesibil. Ipoteza bine cunoscută formulată de Jerome Brunner, potrivit căreia „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învăţământ într-o formă intelectuală adecvată", reprezintă un argument în plus în sprijinul afirmaţiilor de mai sus (J. Brunner, 1970, p. 59).

Pentru a ilustra aceste afirmaţii este suficient să recurgem la un exemplu pe cât de simplu, pe atât de convingător. În condiţiile în care şcolarii şi-au însuşit mecanismul intim al receptării mesajului scris (cititul) cu tot ce implică acesta, deseori se formulează aprecieri cu privire la „inaccesibilitatea" înţelegerii mesajului unor texte literare (fie din manuale, fie din cărţi de lectură

Scanned with OKEN Scanner

ce se adresează şcolarilor mici). Argumentul invocat nu o dată este de-a dreptul dezarmant: „Oricât m-am străduit, nu am reuşit să-i fac pe copii să povestească ceea ce au citit". Lucru de acceptat, fiind vorba de texte lirice. Cauza e clară: greşeli de ordin metodologic, determinate de necunoaşterea atât a unor noţiuni elementare de teorie a literaturii, cât şi a specificului abordării adecvate, din punct de vedere didactic, a acestei categorii de texte. Asemenea texte nu numai că sunt pe deplin accesibile, dar pot deveni chiar preferenţiale pentru şcolari, mai ales prin valoarea lor etică şi estetică, prin bogăţia figurilor de stil cu semnificaţii majore atât pentru conţinutul, cât şi pentru forma în care este realizată comunicarea.

Şcolarii mici, în bună măsură chiar preşcolarii „mari" nu numai că pot înţelege sensul figurat al unor cuvinte, dar sunt în stare să creeze ei înşişi figuri de stil. „Copilul e silit, din sărăcie de cuvinte, să se exprime la fiecare pas prin metafore" (L. Blaga, 1973, p. 105).

Înţelegerea sensului figurat al unor cuvinte sau expresii nu trebuie confundată cu însuşirea unor noţiuni, termeni, concepte, norme etc. Deseori, tocmai asemenea elemente de dificultate sunt „exploatate" de copii prin recurgerea la metafore sau la alte figuri de stil. Pentru copiii de această vârstă „ceaţa este un întuneric luminos", „scânteia este un puişor de flacără", „gâzele sunt picături cu inimă", „stropii de ploaie de pe geam sunt lacrimi"...

Am stăruit asupra acestor aspecte pentru a sublinia ideea că perfecţionarea tehnologiei didactice, în general, în activitatea de dezvoltare a capacităţii de receptare a mesajului scris, în special, trebuie să aibă în vedere atât valenţele informative, cât şi cele de natură formativ-educativă. O creaţie lirică nu se „reproduce" prin povestirea ei, aşa cum se face în mod firesc cu cea care conţine o naraţiune. La locul potrivit vom formula asemenea obiective în termeni operaţionali, care vor fi decodificaţi prin abordări metodice adecvate.

În fine, în condiţiile învăţământului contemporan, asistăm la o dinamică a actului evaluativ, de la rezultatele şcolare la procesele didactice, criteriul esenţial al acestei acţiuni constituindu-l măsura în care au fost realizate obiectivele atât cele generale (cadru şi de referinţă), cât şi cele operaţionale, dovedite prin disponibilitatea elevilor de a le folosi, de a opera cu ele, de a le introduce în manieră specifică în comportamentul lor, implicat în actul învăţării.

Chiar dacă, pe alocuri, am ieşit din sfera didacticii limbii şi literaturii române în şcoala primară, am făcut lucrul acesta cu bună ştiinţă, în ideea circumscrierii a ceea ce e specific acestei discipline în evantaiul complex al tendinţelor fireşti şi necesare de perfecţionare a învăţământului primar.

2. DIDACTICA LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR; OBIECTIVE, CONŢINUT, METODOLOGIE

Didactica limbii române este o disciplină pedagogică a cărei esenţă provine din didactica generală, care mai e denumită şi teoria instruirii. Altfel spus, ne aflăm în faţa unei didactici speciale, în ideea că aceasta prelucrează

Scanned with OKEN Scanner

şi aplică teoria generală a instruirii la ceea ce are specific limba şi literatura română ca obiect de studiu în şcoala primară. Didactica limbii şi literaturii române studiază modalităţile specifice prin care conceptele cu care operează didactica generală se folosesc şi se adaptează la ceea ce are specific această disciplină de studiu. La rândul său, didactica generală îşi extrage esenţa din ceea ce oferă didacticile speciale; fără o asemenea ofertă, didactica generală ar fi lipsită de sens, n-ar mai avea obiect de studiu. Didacticile speciale mai sunt cunoscute şi sub denumirea de metodici.

Menirea didacticii limbii şi literaturii române este aceea de a transpune în practica educaţională obiectivele şi conţinuturile specifice formulate în programele şcolare pentru învăţământul primar la acest obiect de studiu. Structura didacticii limbii şi literaturii române e determinată de legităţile procesului de învăţământ studiate de didactica generală, legităţi care îşi găsesc o manifestare concretă, aparte.

Consideraţiile de mai sus converg asupra concluziei că cei care studiază didactica limbii şi literaturii române trebuie să cunoască temeinic atât programele şcolare pentru clasele primare în forma şi structurile ei perfecţionate, cât şi legităţile didacticii generale, pentru a le putea aplica în mod creator, în funcţie de specificul acestei discipline.

Analiza modului de folosire a strategiilor didactice, a metodelor generale de învăţământ, precum şi a unor metode specifice realizării primei alfabetizări conturează şi mai clar obiectul didacticii limbii şi literaturii române în învăţământul primar. De asemenea, toate metodele de învăţământ fie generale, fie specifice îşi află fundamentul ştiinţific în datele oferite de psihologia învăţării. În acest sens, se poate spune că didactica limbii şi literaturii române apare ca o generalizare a experienţei pozitive dobândite de-a lungul anilor, studiată şi prelucrată ştiinţific, precum şi a investigaţiilor întreprinse de specialişti, pe cale experimentală, în scopul optimizării performanţelor şcolare, al înfăptuirii obiectivelor complexe ce revin acestei discipline de învăţământ.

Didactica limbii române formulează răspunsuri la întrebări esenţiale, de tipul: care sunt obiectivele (finalităţile) studiului limbii şi literaturii române în învăţământul primar, care sunt conţinuturile prin care se asigură realizarea acestor obiective, cum se desfăşoară procesul didactic, în succesiunea secvenţelor sale: predare–învăţare–evaluare. Răspunsurile la aceste întrebări conturează, în linii mari, chiar structura lucrării precum şi dimensiunile fiecărui segment al său.

O pondere adecvată nu atât ca întindere, cât mai ales ca valoare şi importanţă o vor avea segmentele care analizează finalităţile studiului acestei discipline şcolare, anticipate deja, precum şi strategiile didactice folosite, dată fiind complexitatea şi implicaţiile competenţelor şi capacităţile angajate în acest proces. La toate acestea trebuie subliniate dificultăţile sporite ale procesului formării unor capacităţi, complexitatea realizării laturii formative a procesului didactic. Pentru a putea răspunde la întrebări care ţin de faptul că domeniile acestei discipline sunt definite cu prioritate în termeni de capacităţi, iar

Scanned with OKEN Scanner

comunicarea are un specific aparte, deosebit de complex, lucrarea de faţă va trata aceste realităţi în structuri speciale. Avem în vedere inclusiv faptul că transmiterea unor capacităţi ale intelectului reprezintă o acţiune mult mai complexă, mai dificilă decât transmiterea de informaţii.

În aceeaşi manieră sunt abordate şi domenii care ţin de valenţele estetice şi morale ale studiului limbii şi literaturii române în clasele primare, precum şi de cultivarea spiritului creator la elevi.

Lucrarea de faţă oferă o orientare generală, jaloane, puncte de sprijin pentru a permite stabilirea unor modalităţi practice de lucru, în funcţie de condiţiile concrete. Activitatea didactică nu acceptă şablonismul, schematismul, trebuind să aibă prin esenţa ei un caracter creator, căci este, ea însăşi, un act de creaţie. De aceea, recomandările, sugestiile pe care le prezentăm nu trebuie înţelese ca soluţii gata făcute, ce pot fi aplicate în orice condiţii. Într-o lucrare de largă respiraţie, la care ne-am mai referit, se face afirmaţia că „în zilele noastre soluţiile gata făcute nu mai au nicio valoare" (E. Faure, 1974, p. 59). Calitatea unei asemenea lucrări nu e dată de numărul soluţiilor pe care le conţine, ci de măsura în care ea orientează cititorii spre a găsi, ei înşişi, căi noi pentru diversitatea şi complexitatea soluţiilor de muncă ce pot apărea în funcţie de fiecare domeniu al limbii şi literaturii române, de temele în discuţie, precum şi de alţi factori.

Faţă de punctele de vedere exprimate mai sus, socotim că este necesar să facem precizarea că modelele oferite în lucrarea de faţă fie că e vorba de documente ale proiectării activităţii didactice, sau de auxiliare ilustrative, prezentate sub forma unor scheme grafice, cât şi sub forma „scenariilor", nu le considerăm decât orientative. Valoarea lor constă în aceea că înfăţişează situaţii reale din practica şcolară, că sunt elaborate pe baza experienţei reale a unor cadre didactice cu o bogată şi îndelungată experienţă didactică la ciclul primar. Ele nu prezintă modele absolute, valabile pentru orice împrejurare, ci doar puncte de reper, de la care se poate porni în conceperea şi a altor structuri de organizare şi desfăşurare a unor lecţii sau activităţi având acelaşi subiect sau o temă asemănătoare, respectiv în utilizarea şi a altor tehnologii didactice care pot aduce un spor calitativ întregului parcurs didactic.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Blaga, Lucian, 1973, *Arta copiilor*, în volumul *Ceasornicul de nisip*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca

Brunner, Jerome, 1970, *Procesul educaţiei intelectuale*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti

Faure, Edgar (coordonator), 1974, *A învăţa să fii*, E.D.P., Bucureşti

Radu, Nicolae, f.a., *Orientări noi în învăţământul românesc*. În: Învăţământul primar, nr. 1–2 (f.a.), Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

IV. STRATEGII DIDACTICE ÎN STUDIUL LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

1. RELAȚIA DINTRE PERFORMANȚELE ȘCOLARE ȘI STRATEGIILE DIDACTICE

a) Clarificări teoretice necesare

În literatura de specialitate, pentru a se marca eficienţa activităţii didactice, concretizată îndeosebi în formarea de competenţe şi capacităţi ale intelectului, se folosesc frecvent concepte precum *performanţe şcolare, randament şcolar.* Asemenea termeni s-au utilizat până nu demult mai ales în activitatea economică, unde unităţile de măsură, de evaluare sunt mult mai riguroase şi mai simplu de cuantificat. Şi totuşi, stabilirea nivelului valorilor înfăptuite în procesul didactic, în general, în studiul limbii şi literaturii române, în special, îşi află dimensiuni dintre cele mai adecvate în concepte precum cele la care ne referim. Avem în vedere faptul că obţinerea unor performanţe şcolare pe măsura aşteptărilor, în întreaga activitate de învăţământ, este determinată, în ultimă instanţă şi în cea mai mare măsură, de nivelul la care elevii dispun de capacităţi ce se formează, în primul rând, prin studiul acestei discipline. Ne referim la toate capacităţile grupate în obiectivele–cadru şi în cele de referinţă, care se constituie în nucleul de bază al *competenţelor de comunicare.*

De aceea, creşterea randamentului şcolar, prevenirea insuccesele în procesul didactic constituie o preocupare statornică a celor care servesc învăţământul primar. Ea are în vedere, pe de o parte, ridicarea nivelului general de instrucţie şi educaţie al tuturor elevilor, la nivelul resurselor intelectuale ale acestora, iar, pe de altă parte, prevenirea eşecului şcolar, indiferent de forma în care acesta se poate manifesta.

Dacă în activitatea economico-productivă nivelul randamentului este determinat de buna funcţionare a tuturor capacităţilor care intră în circuitul productiv, în activitatea de învăţământ acesta este asigurat în măsura în care sunt valorificate resursele, capacităţile intelectuale ale tuturor elevilor, la nivelul de care dispune fiecare participant la procesul învăţării. Aceste capacităţi sunt diferite de la un grup de elevi la un alt grup de elevi, chiar de la elev la elev. Pe de altă parte, aceste capacităţi sunt extrem de dinamice, încât, nu poate fi vorba de stabilirea unor parametri ficşi, imuabili, spre care să se tindă în activitatea de învăţământ, ceea ce presupune cunoaşterea reală a posibilităţilor, a înclinaţiilor şi preferinţelor fiecărui elev şi solicitarea lor la nivelul maxim de care sunt în stare.

În sfera preocupărilor pentru creşterea randamentului activităţii de învăţământ trebuie avute în vedere toate categoriile de elevi, atât cei cu posibilităţi intelectuale mai modeste, cât şi cei cu nivel mediu, ca şi cei care dispun de resurse intelectuale mari sau foarte mari. A limita aceste preocupări la elevii care au greutăţi la învăţătură, la cei cu un ritm mai lent în această activitate şi a neglija pe cei buni şi, mai ales, „vârfurile", înseamnă a nu valorifica integral

Scanned with OKEN Scanner

capacităţile tuturor elevilor şi, în consecinţă, a provoca daune învăţământului. Este cel puţin la fel de dăunător a neglija elevii cu mari resurse intelectuale capabili de performanţe notabile, cu a nu-i ajuta pe cei mai slabi să-şi valorifice capacităţile lor, pentru a face faţă măcar unor cerinţe minime cuprinse în programele şcolare, în scopul promovării clasei. În acelaşi timp, nu poate fi acceptată nici ideea unui nivel mediu al exigenţelor formulate pentru fiecare clasă, la care să fie aliniaţi toţi sau aproape toţi elevii. Un asemenea demers ar fi de-a dreptul imposibil de realizat, căci dacă s-ar putea coborî ştacheta pentru cei foarte buni, ceea ce ar însemna prejudicii irecuperabile, este exclus ca toţi elevii cu posibilităţi mai modeste să fie ridicaţi la acel dorit nivel mijlociu.

În aceste condiţii, singura soluţie menită să asigure creşterea randamentului activităţii de învăţământ şi prevenirea eşecului şcolar o constituie folosirea unei tehnologii a instruirii care să angajeze integral capacităţile intelectuale ale tuturor elevilor. O asemenea poziţie de principiu se întemeiază pe datele obţinute prin cercetări multidisciplinare, care demonstrează că orice copil sănătos din punct de vedere fizic şi psihic poate obţine rezultate bune la învăţătură, dacă i se asigură condiţii de învăţare corespunzătoare, insuccesele fiind din acest punct de vedere consecinţe ale unor greşeli săvârşite faţă de el fie în etapa preşcolară, fie într-un moment sau o perioadă mai îndelungată din timpul şcolarităţii.

Însuşirea corectă a limbii materne de către elevi are repercusiuni în întregul proces al formării şi dezvoltării lor intelectuale. La vârsta şcolară mică, limba se învaţă cu multă uşurinţă, curiozitatea elevilor faţă de latura sonoră a acesteia fiind, probabil, impulsul interior care determină asemenea rezultate în însuşirea limbajului ca sistem de comunicare. La această vârstă, copilul, dacă nu posedă cuvântul de care are nevoie, îl „creează", iar creaţia lui este, de cele mai multe ori, conformă cu spiritul limbii materne.

Toate aceste particularităţi ale limbii, precum şi obiectivele sale specifice, ca disciplină şcolară de bază, constituie atuuri în susţinerea ideii că nivelul randamentului în întreaga activitate de învăţare depinde de nivelul la care elevii şi-au format capacităţile de receptare a mesajului oral şi a celui scris (citirea/lectura), precum şi pe cele de exprimare orală, respectiv de exprimare scrisă. Iar asemenea capacităţi sunt rezultatul efortului ce se depune pentru realizarea obiectivelor studiului limbii şi literaturii române în învăţământul primar.

Procesul formării unor asemenea capacităţi este deosebit de complex, deoarece înseşi deprinderile prin care ele se manifestă sunt de o mare complexitate. Bazele formării lor se pun începând chiar cu grupa pregătitoare de la grădiniţă, continuă în clasa I, dar procesul consolidării şi, mai ales, al perfecţionării lor este mult mai îndelungat, continuându-se, în forme specifice, în clasele următoare. De aceea, este firesc ca problemele metodologice legate de însuşirea de către elevi a acestor deprinderi să fie cunoscute şi tratate în succesiunea lor firească.

Scanned with OKEN Scanner

b) Strategii didactice; delimitări conceptuale; condiţii care asigură performanţele şcolare

Desfăşurarea procesului de „prelucrare" a subiecţilor intraţi în fluxul educaţional (elevii) implică o riguroasă activitate de organizare şi conducere ştiinţifică, folosirea unui complex de modalităţi de lucru care să-i angajeze efectiv în procesul învăţării. Dirijarea de către educatori a acestei activităţi se realizează prin conceperea unei modalităţi de abordare a predării, învăţării şi evaluării, de combinare optimă a metodelor, mijloacelor şi tehnicilor de instruire, prin luarea în considerare a unor cerinţe obiective în vederea asigurării succesului în procesul învăţării. Toate aceste cerinţe, mijloace şi tehnici de învăţare se constituie în ceea ce experienţa didactică le îmbracă în sintagma „strategii didactice".

Competenţele şi capacităţile, la formarea cărora studiul limbii şi literaturii române în învăţământul primar are un rol hotărâtor, presupun cunoaşterea şi luarea în considerare pe întregul parcurs didactic a unor cerinţe ce se regăsesc în diferite formulări fie sintetic, fie mai ample.

• O primă cerinţă atrage atenţia asupra unei teze care nu e deloc nouă, dar care, fie a fost neglijată, fie a fost uitată, sau, poate, înţeleasă eronat. E vorba de plasarea elevului, a celui ce învaţă, în general, în rolul lui firesc de subiect al învăţării. „Elevul trebuie pus în situaţia de a acţiona ca şi când ar descoperi pentru sine acele cunoştinţe care au fost descoperite în procesul dezvoltării istorice a omenirii", spunea, cu multe decenii în urmă, un foarte cunoscut pedagog american, John Dewey. Această teză a fost susţinută de toţi promotorii şcolii active: „... niciun progres sufletesc nu se poate realiza fără efort. Încât scopul principal al metodei active nu este de a înlătura efortul elevilor, ci de a le provoca activitatea spontană care, în desfăşurare, nu se opreşte de îndată ce apar piedici", susţine cunoscutul pedagog şi om de şcoală român I.C. Petrescu (I.C. Petrescu, 1974, p. 152). Iar Mircea Maliţa, fost ministru al Învăţământului, formulează această teză într-o exprimare care îi e caracteristică: „Nu există adevăr veritabil decât dacă este fructul unei experienţe proprii", pentru că „fiecare adevăr însuşit de către elevi este pentru ei un adevăr însuşit şi constituie o achiziţie durabilă".

Iată şi câteva sugestii în susţinerea ideii angajării efortului intelectual propriu al elevilor în actul învăţării, înscrise sub forma de recomandări într-un document apărut nu demult sub egida Ministerului Educaţiei Naţionale: „Plasarea învăţării — ca proces, în centrul demersurilor şcolii (important este nu ceea ce profesorul predă, ci ceea ce elevul a învăţat)"; „orientarea învăţării spre formarea de capacităţi şi atitudini, folosirea strategiilor participative în activitatea didactică"; „structurarea unui învăţământ flexibil, adaptabil la posibilităţile şi interesele fiecărui elev"; „cultivarea motivaţiei învăţăturii la elevi, prin orientarea lor spre inovaţie" (M.E.N., 1998, p. 14).

• Succesul în orice fel de activitate, cu atât mai mult în cea care angajează intelectul, depinde în mare măsură de felul în care este realizat începutul. Se

Scanned with OKEN Scanner

ştie că este mult mai uşor să se pună de la început bazele învăţării unor deprinderi corecte, decât să se corecteze deprinderile formate greşit. Explicaţiile acestui fapt sunt cunoscute din psihologia învăţării şi nu le vom relua aici.

Faţă de o asemenea realitate, asigurarea unui început bun, în procesul de formare a capacităţilor de receptare a mesajelor orale şi mai ales a celor scrise, precum şi a celor de exprimare corectă este o condiţie esenţială în asigurarea succesului şcolar. Lucrul acesta se impune cu atât mai mult, cu cât este vorba de deprinderi intelectuale şi motorii de o mare complexitate, cu o arie de folosire extrem de vastă, ce se întinde pe parcursul întregii vieţi. În acelaşi timp, asigurarea începutului bun este cerută şi de particularităţile psihologice ale copiilor de această vârstă, de cunoscuta plasticitate a sistemului lor nervos, de marea lor disponibilitate sub raportul nivelului inteligenţei. Ceea ce remarcă şi reţin copiii la această vârstă este, de cele mai multe ori, decisiv pentru întreaga lor evoluţie viitoare. Dimpotrivă, ceea ce nu se valorifică acum este greu, dacă nu chiar imposibil, de recuperat în evoluţia lor viitoare.

• Asigurarea unui început bun în învăţarea unor deprinderi cum sunt cititul şi scrisul presupune evaluarea capacităţilor de citire şi scriere ale copiilor, chiar din primele zile de şcoală în clasa I, îndeosebi pentru cei ce nu au frecventat grădiniţa, prin testarea modului lor de comportare în faţa literelor tipărite sau scrise manual. În acest sens, sortarea literelor de tipar, de mână, mici sau mari de către copii, ca simple forme sau modele grafice, fără cunoaşterea denumirii lor, deci fără capacitatea de a le asocia cu sunetele pe care le reprezintă, doar prin comparaţii, poate oferi constatări demne de luat în seamă în activitatea imediat următoare. Astfel, se vor întâlni copii care cunosc tot alfabetul, alţii care-l cunosc parţial, iar alţii care vor sorta corect literele fără a cunoaşte denumirea lor. În fine, sunt copii care la lecţiile de început nici nu pot măcar sorta literele. O asemenea „clasificare" a copiilor nu are neapărat legătură cu nivelul resurselor lor intelectuale. De aceea, este firesc ca la începutul activităţii de învăţare a deprinderii cititului să se ţină seama de aceste diferenţieri, iar tratarea lor să se facă, de asemenea, diferenţiat.

În ceea ce priveşte scrisul, se poate da o simplă „lucrare de control" realizată pe o coală simplă, pe care se află scris dinainte numele fiecăruia, prin care se cere elevilor să deseneze orice din ceea ce ştiu: flori, frunze, copaci, case, figuri de copii, păpuşi, animale etc.; dacă este cazul, celor care pot li se va cere să „deseneze" chiar litere, sau diferite semne simple: linii drepte, linii aplecate, bastoane, ovale ş.a.

„Evaluarea" lucrării furnizează date deosebit de importante, pe baza cărora învăţătorul poate formula concluzii cu privire la ceea ce sunt în măsură să realizeze copiii pentru a şti de unde şi cum să înceapă activitatea de scriere. Unele „lucrări" spun câte ceva şi cu privire la măsura în care elevii sunt pregătiţi pentru citire, la preocupările, înclinaţiile lor, ceea ce constituie date deosebit de valoroase pentru cunoaşterea copiilor.

Scanned with OKEN Scanner

• Cercetarea continuă a progresului realizat încă în primele etape ale învăţării deprinderilor de citire şi de scriere este cu atât mai necesară, cu cât avem în vedere că, spre deosebire de o etapă mai avansată în învăţarea acestor deprinderi, eventualele rămâneri în urmă la învăţătură, în prima perioadă, cea a alfabetizării propriu-zise, au consecinţe nefaste, ele fiind foarte greu de recuperat mai târziu. Pe de altă parte, rămânerea în urmă manifestată prin necunoaşterea unor sunete şi litere constituie o piedică ce nu permite exersarea, în continuare, a citirii cuvintelor, a propoziţiilor, sau a textelor închegate, în care apar literele respective. De aceea sunt necesare controale cu o frecvenţă mult mai mare în perioada de început, însoţite de evaluarea nivelului citirii şi scrierii. Dacă un număr însemnat de elevi nu pot identifica sunetele respective transpuse grafic în litere (de tipar sau de mână), e recomandabil să se reia lecţia sau lecţiile respective.

c) Asigurarea caracterului integrator al achiziţiilor învăţării

Creşterea randamentului şcolar şi prevenirea insucceselor în procesul didactic sunt determinate, în bună măsură, de formarea la elevi a capacităţii de integrare a noilor achiziţii dobândite în actul învăţării, în sisteme de largă perspectivă.

Cercetările întreprinse cu privire la succesele şi insuccesele activităţii de învăţământ arată că cel mai mare număr de „pierderi" şcolare (prin abandon, prin repetenţie) se situează la nivelul claselor I şi a V-a. Asemenea investigaţii se pot face atât la nivel de clasă, cât şi de şcoală, de comună, de judeţ şi, firesc, la nivel naţional. Şi dacă insuccesele înregistrate la nivelul claselor a II-a, a III-a şi chiar a V-a mai lasă speranţe de recuperare a ceea ce nu s-a realizat la timp, la nivelul clasei I, „promovarea" fără acoperire în însuşirea elementelor de bază care se constituie în înfăptuirea primei alfabetizări, consemnate în obiectivele de referinţă stabilite în programa şcolară, lipseşte pe cei în cauză de şansa de a preveni eşecul şcolar. Odată trecuţi de „perioada abecedară", în care elevii au efectuat exerciţii pentru identificarea literelor, a grupurilor de litere, silabe şi enunţuri în textul tipărit şi în textul scris de mână, fără a reuşi înfăptuirea unor asemenea performanţe absolut necesare în învăţarea cititului, nu le mai rămâne nicio şansă pentru a preveni eşecul şcolar. Iar „recuperarea" prin repetenţie este extrem de greoaie.

Cauza principală a insuccesului şcolar în clasa I în înfăptuirea obiectivelor înscrise în programă pentru realizarea cititului şi a scrisului trebuie căutată, potrivit opiniilor specialiştilor, precum şi cercetării realităţilor din şcoală, îndeosebi în dificultăţile de adaptare a micilor şcolari de la o formă de activitate, dominantă la vârsta preşcolară (jocul), la o altă formă de activitate specifică perioadei şcolare (învăţătura).

Situaţia e identică şi în cazul trecerii din clasa a IV-a în clasa a V-a. Este vorba, altfel spus, de apariţia unor discontinuităţi între obiectivele, conţinuturile şi modalitatea de lucru oarecum distincte în fiecare perioadă din evoluţia

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

şcolarilor. Tocmai de aceea apare necesară asigurarea unei continuităţi fireşti între activitatea specifică fiecăreia din perioadele de vârstă ale copiilor. O asemenea continuitate asigură şi o mai rapidă adaptare a copiilor şi elevilor în clasele „praguri" (I şi a V-a) la particularităţile muncii de învăţare. „Este împotriva naturii să tratăm copilul în mod fragmentar. Cu fiecare perioadă el constituie un ansamblu indisolubil şi original. În succesiunea perioadelor, copilul rămâne una şi aceeaşi fiinţă în curs de metamorfozare" (H. Wallon, 1975, p. 155).

În scopul asigurării continuităţii între activitatea dominantă, specifică vârstei preşcolare, şi cea a primei şcolarităţi trebuie avute în vedere particularităţile trecerii de la un stadiu la altul în dezvoltarea copiilor. Dezvoltarea stadială a copiilor constituie, aşa cum subliniază studiile de psihologia vârstelor, un proces treptat, lin, nu în salturi, cu limite precise. Încă de la vârsta preşcolară, în condiţiile jocului cu activitate dominantă, apar atât în cadrul acestei activităţi, cât şi în forme anume organizate elemente specifice ale muncii de învăţare. Prin urmare, învăţarea, activitatea dominantă a vârstei şcolare, este prezentă în diferite forme atât neorganizate, cât şi organizate şi la vârsta preşcolară. Este o consecinţă firească a interesului, a curiozităţii, a dorinţei copilului de cunoaştere.

Pe de altă parte, odată cu intrarea lui în şcoală, chiar în condiţiile în care învăţătura va deveni o activitate dominantă, se menţine şi jocul ca activitate care asigură un echilibru necesar, o continuitate firească între cele două stadii; el asigură, alături de alte demersuri didactice, o adaptare treptată a copiilor la activitatea şcolară, o integrare în aceasta. Se înţelege că începutul şcolarităţii va însemna şi deplasarea treptată a ponderii activităţii de joc spre învăţătură.

Tocmai de aceea, jocul îşi justifică existenţa, menţinerea lui, nu numai ca mod de adaptare a copiilor din clasa I la activitatea şcolară, ci şi ca o formă de învăţare.

Este un lucru bine ştiut că şcoala îşi începe acţiunea educaţională pe fondul acumulărilor realizate de copii la vârsta preşcolară. O consecinţă a acestui fapt o constituie, în mod firesc, necesitatea cunoaşterii „zestrei" intelectuale, a acumulărilor realizate de copii, înainte de intrarea lor în şcoală, a nivelului lor de dezvoltare intelectuală. Aceste achiziţii, care au un mare rol în procesul învăţării în clasa I, trebuie preluate „din mers" astfel încât adaptarea să se facă treptat, pe nesimţite, prin noi acumulări pe care ei le vor face, de data asta, în forme specifice activităţii şcolare. Măsurile care pot asigura continuitatea între perioada preşcolară şi cea a micii şcolarităţi sunt multiple. Unele dintre ele sunt de natură psiho-pedagogică şi igienico-sanitară şi au în vedere perfecţionarea sistemului de examinare medicală şi psihologică a tuturor copiilor de şapte ani, înainte de începerea şcolarităţii. O asemenea măsură are în vedere punerea de acord a vârstei de şcolarizare cu vârsta „biologică", ştiut fiind că aceste două „vârste" nu se pot confunda. Printr-o asemenea măsură se previn situaţii în care sunt cuprinşi la şcoală, în clasa I, copii care fie că nu au împlinit vârsta calendaristică de şapte ani, fie că nu au ajuns încă la un nivel de dezvoltare,

fizică şi intelectuală, necesar pentru a face faţă unor solicitări intelectuale care să le asigure capacitatea de a învăţa cititul şi scrisul. Nu e vorba de copii handicapaţi din punct de vedere intelectual, ci de copii care din diverse motive nu au ajuns la vârsta „maturizării" şcolare, dar care sunt apţi pentru a intra, în cele din urmă, în şcoala de masă.

Continuitatea între grădiniţă şi şcoală se asigură în special prin măsuri de ordin pedagogic. Ne vom referi doar la câteva, privite din perspectiva adaptării copiilor din clasa I la specificul muncii de învăţare a cititului şi a scrisului. O măsură pe care o considerăm de prim ordin o constituie cunoaşterea temeinică a copiilor la intrarea în clasa I. Avem în vedere cunoaşterea acumulărilor realizate în perioada preşcolară, în special a acelora care, într-un fel sau altul, constituie elemente pregătitoare pentru învăţarea citirii şi scrierii. Acestea sunt strâns legate de capacitatea elevilor de a comunica oral, de calitatea auzului lor fonematic (capacitatea de a pronunţa şi percepe, auditiv, corect sunetele). În acest sens trebuie avute în vedere, în primul rând, activităţile speciale, inclusiv cele ce au loc sub formă de joc şi se desfăşoară la grădiniţă, potrivit prevederilor formulate de programele activităţii instructiv-educative, precum şi posibilităţile copiilor de a mânui corect instrumentele de scris (de desenat), de a-şi coordona mişcările mâinii în scopul trasării unor contururi, a unor elemente grafice, care intră în componenţa literelor pe care le vor scrie.

Metodele utilizate în acest scop au fost, în parte, amintite; vor fi avute în vedere metode precum observaţia, convorbirile, chestionarele orale, lucrările speciale de sondaj etc.

O altă categorie de măsuri — de natură psiho-pedagogică — menite să asigure continuitatea între grădiniţă şi clasa I poate fi plasată la nivelul curriculum-ului învăţământului, oglindit în special în planurile de învăţământ şi în programele respective ale grădiniţelor şi ale clasei I. Pentru a fi însă operaţională, corelaţia dintre programe se realizează prin cunoaşterea lor reciprocă atât de către învăţător, cât şi de către educatoare în tot ce au ele comun. Nu poate fi concepută continuitatea în activitatea instructiv-educativă între grădiniţă şi clasa I fără o cunoaştere temeinică a tot ceea ce realizează copiii preşcolari în vederea pregătirii lor pentru învăţarea cititului şi a scrisului. O cunoaştere, fie şi sumară, a activităţilor de cultivare a limbajului în grupa mare sau grupa pregătitoare din grădiniţă dezvăluie numeroase acţiuni care, de fapt, anticipează familiarizarea şcolarilor cu unele componente de bază ale deprinderii cititului. Astfel, un obiectiv prioritar al dezvoltării limbajului în grădiniţă îl constituie pronunţia, articularea şi perceperea cu claritate, exactitate, expresivitate şi siguranţă a tuturor sunetelor şi grupurilor de sunete, a silabelor precum şi a cuvintelor în propoziţii.

În programele grădiniţelor mai sunt formulate obiective şi chiar forme de activitate care se referă, de asemenea, la dezvoltarea auzului fonematic, la sporirea capacităţii de diferenţiere perceptiv-fonetică a cuvintelor în vorbirea rostită, precum şi la conştientizarea exprimării proprii, sub raport fonetic.

Scanned with OKEN Scanner

Programa stabileşte şi mijloacele de realizare a obiectivelor respective, mijloace care — de fapt — anticipează forme corespunzătoare de activitate ce au loc în clasa I. Acestea asigură o solicitare intelectuală mai susţinută din partea elevilor. Or, folosirea unei anumite tehnologii a instruirii în clasa I nu poate neglija ceea ce s-a efectuat, în acest sens, la grădiniţă. Prin urmare, e necesar să fie preluate atât elementele de conţinut, cât şi de metodologie, pentru asigurarea trecerii treptate, aşadar, a continuităţii între grădiniţă şi clasa I. Este vorba de continuitate în însăşi folosirea metodelor atât a celor generale, cât şi a celor speciale, utilizate în învăţarea cititului şi a scrisului. Vom aminti, din rândul acestora, folosirea jocului, îndeosebi a celui didactic, atât ca mijloc de relaxare, de destindere pentru copii, cât mai ales ca mod de învăţare.

Nu este locul potrivit să întreprindem aici o analiză mai amănunţită a măsurilor amintite. Vom face acest lucru în capitolele următoare. Am încercat să scoatem în evidenţă necesitatea de a se asigura o continuitate firească şi necesară între grădiniţă şi şcoală, fără de care nu poate fi concepută adaptarea rapidă a copiilor din clasa I la specificul muncii şcolare. Cele exprimate mai sus pot fi luate în considerare chiar şi în situaţia în care o parte din copii, sau chiar în totalitatea lor, nu au urmat grădiniţa din motive mai mult sau mai puţin obiective. Ele sugerează modalităţi specifice utilizate în vederea grăbirii ritmului de adaptare a copiilor din clasa I la activitatea de învăţare de tip şcolar.

Ideea continuităţii în studiul limbii şi literaturii române la clasele I–IV nu se rezumă doar la trecerea „pragului" de la grădiniţă la şcoală. Într-un fel aparte, trecerea dintr-o clasă în cea următoare poate constitui un „prag" al cărui pas, fără poticniri, se face prin asigurarea continuităţii la toţi parametrii pe care i-am avut în vedere. De asemenea, învăţătorii, institutorii, profesorii care predau la clasele I–IV trebuie să aibă în vedere că aceste etape încheie doar un ciclu de şcolarizare, că urmează un altul — ciclul gimnazial —, iar trecerea pragului dintre aceste cicluri este cel puţin la fel de dificilă ca şi cea de la grădiniţă la şcoala primară. Este suficient să avem în vedere faptul că elevii trec acum de la un învăţător care preda mai multe discipline (pe alocuri chiar toate) la câte un profesor pentru fiecare obiect de învăţământ. Pe de altă parte, în cele mai numeroase cazuri, copiii se constituie în grupuri (clase) noi. Apar, cum se vede, dificultăţi sporite în adaptarea copiilor la specificul activităţii de învăţare într-o treaptă superioară a sistemului de învăţământ. Or, pregătirea lor pentru noua condiţie de elev trebuie realizată în clasele mici, îndeosebi în clasa a IV-a.

2. FOLOSIREA METODELOR DE ÎNVĂŢĂMÂNT ÎN MANIERĂ ANGAJANTĂ, PARTICIPATIVĂ

Limba şi literatura română în şcoala primară este o disciplină de o deosebită complexitate, având domenii şi structuri ale acestora de mari dimensiuni, cu finalităţi care angajează efortul intelectual al subiecţilor actului învăţării în direcţia promovării şi exersării unor capacităţi de largă deschidere

Scanned with OKEN Scanner

şi cu reale perspective spre integrarea lor socială şi profesională. Este vorba de folosirea unei metodologii care, chiar dacă se menţine în limitele unei clasificări sau grupări general acceptată, va trebui să fie astfel folosită încât accentul să cadă pe realizarea laturii formative a procesului didactic, mai precis, pe exersarea unor capacităţi cu valoare de instrumente, de tehnici necesare învăţării continue. În asemenea condiţii, eficienţa folosirii metodelor este dată de măsura în care ele fie că sunt tradiţionale (clasice), fie că sunt noi (moderne), fie că se bazează pe exprimarea orală sau pe cea scrisă trebuie să fie folosite de aşa manieră încât să angajeze efortul intelectual al elevilor, astfel ca aceştia să devină coautori (alături de profesori) ai propriei lor formări.

Metodele cunoscute din studierea didacticii generale se regăsesc în studierea tuturor domeniilor şi structurilor limbii şi literaturii române ca disciplină de învăţământ în şcoala primară. Ponderea şi particularităţile folosirii lor ţin de ceea ce are specific fiecare din aceste domenii (formarea capacităţii de citire/lectură, formarea capacităţii de comunicare — cu accent pe cultivarea spiritului creator, elementele de construcţie a comunicării — cu accent pe date ale lingvisticii), precum şi de particularităţile de vârstă ale şcolarilor mici.

Privite din perspectivele celor exprimate mai sus, metodele cele mai frecvent folosite în studiul limbii române în şcoala primară sunt cele *conversative*. Într-adevăr, fie că e vorba de o lecţie de citire, sau de scriere la clasa I, fie de o lecţie de citire, sau de construcţie a comunicării la clasele II–IV, *conversaţia*, bazată pe formularea de întrebări şi răspunsuri, este de neînlocuit. Cum se va vedea în capitolele următoare, la locul potrivit, conversaţia poate fi atât reproductivă, cât şi — mai ales — euristică, de aprofundare, de verificare sau control al performanţelor obţinute. Strâns legată de conversaţie, apare şi demonstraţia care, indiferent de materialul utilizat, se face cu rezultate scontate numai prin întrebări şi răspunsuri, ce duc, în cele din urmă, la evidenţierea resurselor cognitive ale materialului cu care se face demonstraţia, indiferent dacă el reprezintă materiale în forma lor naturală, sau înfăţişează substitute ale acestora (planşe, scheme, grafice, tablouri, imagini succesive etc.). Foarte frecvent, îndeosebi la lecţiile de construcţie a comunicării, demonstraţia şi conversaţia sunt însoţite de altă metodă, cunoscută sub numele de *explicaţie*. La folosirea ei se recurge îndeosebi atunci când se face apel la raţionamente deductive, care pornesc de la general la particular, de la noţiuni, concepte, teoreme, categorii, în general definiţii ştiute, de obicei, incomplet şi care, prin explicaţie, îi apropie pe micii şcolari de conturarea unor generalizări complete sau aproape complete, dar oricum corecte. Gramatica oferă atare situaţii îndeosebi prin dispunerea concentrică a materiei de învăţământ în programele şcolare, ceea ce permite ca, prin explicaţii însoţite de demonstraţii, toate „coordonate“ de conversaţie, să fie lărgită sfera definiţiilor incomplete; pe acest temei, elevii vor fi conduşi, ulterior, să înţeleagă o noţiune sau o categorie gramaticală, cu toate notele lor definitorii.

Scanned with OKEN Scanner

Deşi s-ar părea că nu şi-ar afla locul în studiul limbii şi literaturii române la clasele I–IV, *povestirea* nu poate lipsi din rândul metodelor de expunere sistematică a cunoştinţelor, cu precădere la lecţiile de citire/lectură, precum şi la cele de comunicare. Iată doar câteva exemple care ar putea fi completate cu numeroase altele, pentru a ilustra marea diversitate a metodelor şi procedeelor care pot şi trebuie să fie utilizate în predarea şi învăţarea limbii şi literaturii române în şcoala primară. Acestor metode „generale" li se adaugă şi unele specifice, care ţin de particularităţile unor discipline şcolare cuprinse în planul de învăţământ al ciclului primar.

3. LECȚIA — MICROSISTEM DE INSTRUIRE; SPECIFICUL „EVENIMENTELOR" LECȚIILOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

a) Tipuri şi structuri de lecţii, variante ale acestora

Fiind un microsistem de instruire, lecţia încorporează în ea toate componentele procesului de învăţământ: *obiective, conţinuturi, metodologie, relaţii pedagogice, criterii de evaluare* etc. Aceste componente, prin acţiunea lor unitară, asigură eficienţa microsistemului în ansamblul lui. Datorită virtuţilor ei formative, lecţia s-a menţinut, de-a lungul secolelor, ca formă fundamentală de organizare a instruirii. Structura fiecărei lecţii, modul de organizare, a diferitelor activităţi ce au loc în cadrul ei, potrivit obiectivelor stabilite îi dau un nume specific, ceea ce permite ca lecţiile să fie încadrate în tipuri, pe baza unor elemente comune, care dau identitate fiecăreia dintre ele.

Ţinând seama de legităţile actului învăţării, procesul de învăţământ se realizează prin câteva activităţi fundamentale care, de fapt, se confundă în bună măsură cu înseşi componentele procesului de învăţământ pe care le-am mai amintit. Aceste activităţi prefigurează *scopul didactic principal, dominant în fiecare lecţie, într-o anumită etapă, care determină, în ultimă instanţă, tipul fiecărei lecţii.* Existenţa acestor scopuri (sarcini) didactice are un caracter obiectiv, determinat de înseşi particularităţile învăţării, regăsindu-se, într-o măsură mai mare sau mai mică, în succesiuni diferite, în orice activitate de învăţare. Potrivit acestui criteriu, pot fi stabilite patru tipuri mai frecvente, fundamentale de lecţii: *lecţii de achiziţionare de noi informaţii (de predare–învăţare, de comunicare de noi cunoştinţe), lecţii de repetare şi sistematizare a cunoştinţelor, lecţii de aplicare în practică a cunoştinţelor pentru formarea priceperilor şi deprinderilor, lecţii de verificare şi evaluare a rezultatelor şcolare.*

Deosebirea între aceste tipuri de lecţii nu este tranşantă, fără echivoc, fiecare tip conţine în structura sa şi elemente din celelalte tipuri, fiind însă dominantă activitatea care îi dă identitatea, precum şi rolul pe care îl are în procesul instructiv-educativ.

Din acest punct de vedere, este vorba de tipul cunoscut sub denumirea de lecţie mixtă (combinată sau cu toate verigile). Este tipul de lecţie cel mai frecvent la clasele primare, datorită diversităţii activităţilor care asigură

Scanned with OKEN Scanner

menţinerea cu mai multă uşurinţă a atenţiei, a interesului şi a efortului intelectual ale şcolarilor pe parcursul întregii lecţii. Adaptate la specificul fiecărei discipline şi la nivelul capacităţilor de care dispun elevii fiecărei clase, asemenea lecţii îşi găsesc loc, fireşte, şi în celelalte trepte ale învăţământului.

Problematica structurii lecţiilor a angajat intense cercetări încheiate cu formularea de soluţii care au evoluat de-a lungul anilor, cunoscând continue perfecţionări. Indiferent cum se numesc momentele, etapele prin care trece, lecţia trebuie înţeleasă avându-se în vedere funcţia logică şi psihologică a fiecărui eveniment instrucţional. Iată cum poate fi concepută structura „tradiţională" a lecţiei mixte, în care însăşi denumirea fiecărui moment, eveniment al lecţiei sugerează specificul activităţii ce are loc:

• *Pregătirea organizatorică a clasei* se referă la prezenţa elevilor, la materialele necesare pentru cei doi „agenţi umani" — profesori, elevi — precum şi la pregătirea psihologică, la crearea unei atmosfere propice activităţii de învăţare.

• *Verificarea măsurii în care elevii stăpânesc informaţiile şi dispun de capacităţile corespunzătoare, privitoare la ceea ce s-a parcurs anterior şi care asigură, în acelaşi timp, înţelegerea a ceea ce urmează să se parcurgă în vederea realizării obiectivelor formulate pentru noua lecţie.* Aceste considerente impun *verificarea temelor efectuate de elevi acasă* atât în scopul cunoaşterii posibilităţilor de aplicare a informaţiilor dobândite, a capacităţii lor de a rezolva independent şi creator sarcinile ce le revin în momentele următoare ale lecţiei, cât şi pentru cultivarea spiritului de responsabilitate în îndeplinirea obligaţiilor şcolare. Şi fiindcă tema efectuată acasă are în vedere doar o parte din materia parcursă anterior, este necesară *o succintă incursiune în întregul sistem de cunoştinţe şi capacităţi dobândite într-un întreg sistem de lecţii care se referă la o temă sau la un capitol.*

• *Anunţarea subiectului noii lecţii, a scopului şi obiectivelor acesteia.* Uneori este necesară o succintă discuţie pregătitoare pentru reactualizarea cunoştinţelor de care dispun elevii, în scopul integrării noii activităţi în sistemul celor vechi; alteori, anunţarea subiectului noii lecţii, inclusiv a obiectivelor, se poate face direct.

• *Comunicarea–asimilarea noilor cunoştinţe* reprezintă etapa principală a lecţiei mixte în economia acesteia. În această secvenţă se extinde experienţa de cunoaştere a elevilor, ceea ce presupune, pentru profesori, luarea unor măsuri cu privire la: volumul şi calitatea informaţiilor ce vor fi asimilate de elevi, sistematizarea acestora, metodele, mijloacele folosite, modalităţi de angajare a efortului propriu al elevilor în procesul învăţării, spiritul lor de independenţă, angajarea capacităţilor creatoare, a spiritului aplicativ, gradul de operaţionalizare a obiectivelor formulate pentru lecţie ş.a.

• *Fixarea cunoştinţelor noi, prin exerciţii imediate, de întărire, a celor învăţate*, exerciţii aplicative de consolidare a unor algoritmi, de aplicare a lor în condiţii noi, în care se „asamblează" cunoştinţele şi algoritmii noi într-o nouă construcţie ş.a.

Scanned with OKEN Scanner

• *Darea temei pentru acasă*, însoţită de explicaţiile de rigoare, are ca obiectiv repetarea şi exersarea celor învăţate în scopul cultivării capacităţii de a munci independent, de a aplica cele învăţate în condiţii variate.

• *Ordinea secvenţelor unei lecţii mixte (combinate) în care sarcina dominantă o constituie dobândirea de noi cunoştinţe nu este obligatorie, aşa cum nu e obligatorie nici parcurgerea absolut a tuturor etapelor amintite.* În funcţie de clasa la care are loc (particularităţile de vârstă a elevilor), de nivelul lor intelectual, de obiectivele formulate, de disciplina de învăţământ, de conţinuturile învăţării, de mijloacele de învăţământ utilizate, de locul în care se desfăşoară, precum şi în funcţie de alţi factori, se pot concepe *variante multiple ale acestui tip de lecţie*, făcând din structura ei un cadru variabil, elastic, adaptabil.

De altfel, trebuie spus că lecţia, de oricare tip, este, în ultimă instanţă, un act de creaţie; ea nu poate accepta schematismul şi şablonismul mecanic. Dar pentru a fi creator în acest domeniu e nevoie de o pregătire superioară de specialitate şi psiho-pedagogică, de calităţi, nu doar native, ci şi formate prin studiu, prin căutări, prin dorinţa de autodepăşire.

Şi pentru a susţine ideea de mai sus, iată câteva situaţii în care excepţiile întăresc regula:

— când lecţia nouă constituie început de capitol (lecţie introductivă) poate lipsi verificarea cunoştinţelor, mai ales în situaţia în care, în sistemul de lecţii, lecţia combinată respectivă este precedată de o lecţie de verificare şi evaluare a cunoştinţelor;

— anunţarea subiectului şi scopului lecţiei noi se pot face în timpul comunicării–asimilării noilor cunoştinţe, după ce elevii au aflat despre conţinutul unor concepte noi, care nu puteau fi prezentate înainte de înţelegerea lor;

— fixarea cunoştinţelor se poate face pe parcursul receptării lor, parţiale, pe unităţi logice, pe fragmente (formularea unor idei principale la citire/lectură, cu prilejul analizelor literare), sau după criteriul corpurilor (structurilor) logice de cunoştinţe distincte, cazuri în care, după asimilarea fiecărui corp de cunoştinţe, se procedează la fixarea lor;

— tema pentru acasă se poate da şi în etapa comunicării–receptării noilor cunoştinţe, imediat după ce a fost efectuat, spre exemplu, un exerciţiu de întărire, de ilustrare a unor reguli, teoreme, concepte etc.; se fixează ca temă pentru acasă efectuarea unor exerciţii asemănătoare; astfel nu se mai consumă timp, la sfârşitul orei, pentru explicarea temei.

Recomandările făcute mai sus cu privire la structura lecţiilor mixte (combinate), pot fi luate în seamă şi în cazul unor lecţii care au şi alte sarcini didactice dominante. Avem în vedere faptul că cele mai multe lecţii nu sunt „pure" din punct de vedere al structurii lor, în funcţie de sarcinile didactice pe care şi le propun. Într-un fel sau altul, multe dintre ele, mai ales la clasele mici, şi chiar la cele gimnaziale, sunt, în ultimă instanţă, mixte (combinate), chiar dacă sarcina dominantă nu e comunicarea–receptarea cunoştinţelor.

Scanned with OKEN Scanner

b) Structura lecţiei ca succesiune a evenimentelor de instruire

Rezultatele cercetărilor întreprinse în ultimele decenii cu privire la tipologia şi structura lecţiilor converg spre înlocuirea vechilor „verigi", „etape" sau „evenimente" ale lecţiei cu ceea ce se cheamă „evenimentele" instruirii. *Nu e vorba de o simplă schimbare de terminologie*; se are în vedere faptul că desfăşurarea unei lecţii este privită ca o acţiune deliberată, ceea ce presupune a schimba o realitate dată, a schimba ceea ce există în ceea ce ar trebui să existe. Astfel, procesul de învăţământ este înţeles ca o succesiune de schimbări în modul de lucru al profesorului şi al elevilor, în scopul învăţării, al obţinerii de transformări în planul cunoaşterii şi al comportamentului elevilor. *Un eveniment înseamnă o schimbare, iar lecţia nu este altceva decât o succesiune de evenimente externe care, valorificând resursele avute, conduce la declanşarea evenimentelor interne, adică la învăţare.* Fără a fi negată structura „metodică" a lecţiilor în didactica tradiţională, orientările noi în acest domeniu converg spre acceptarea teoriei lui Robert M. Gagné care pare a reprezenta cea mai bună soluţie în legătură cu structura lecţiei, privită ca o succesiune a evenimentelor instruirii. Evenimentele includ un set de comunicări şi acţiuni care intervin în cursul desfăşurării lecţiei cu scopul de a stimula şi susţine realizarea optimă a procesului învăţării, de a ajuta elevul „... să progreseze de unde este la începutul unei lecţii până la însuşirea capacităţii identificate drept obiectiv al lecţiei" (R.M. Gagné, 1977, p. 137).

În cele ce urmează, vom prezenta succesiunea evenimentelor unei lecţii, punând accent pe ceea ce conţinutul programei de limba şi literatura română poate ilustra, cel mai bine, fiecare din aceste evenimente.

Detalierea ilustrărilor necesare va fi făcută în capitolele următoare. Aici ne vom opri asupra modului de a pune problemele şi a le înţelege corect.

• *Captarea şi orientarea atenţiei.* Succesul în procesul învăţării este asigurat de o anume stare interioară a elevului, care să-l atragă spre selectarea şi receptarea conţinutului învăţării în care e angajat. Altfel spus, este vorba de promovarea şi menţinerea continuă a unei stări de atenţie a întregii clase, absolut necesară receptării, înţelegerii şi realizării actului învăţării în toate aspectele lui. Nu poate fi conceput un act de învăţare fără a se crea o anume stare de pregătire imediată pentru învăţare. Astfel, concentrarea atenţiei devine o condiţie primordială a reuşitei oricărei lecţii. Atenţia facilitează introducerea elanului în starea de muncă, de învăţare, amplifică dispoziţia de a învăţa, sporeşte productivitatea asimilării cunoştinţelor, deci însuşi randamentul învăţării.

Captarea, menţinerea şi orientarea atenţiei sunt facilitate la elevii de vârstă şcolară mică de interesul lor sporit pentru cunoaştere, de curiozitatea lor încă neştirbită pentru a şti. Lecţiile de limba şi literatura română, în toate domeniile acestei discipline, oferă numeroase posibilităţi de captare a atenţiei elevilor, de menţinerea şi orientarea acesteia pe tot parcursul orelor. Iată doar câteva asemenea soluţii: la clasa I, la lecţiile de învăţare a unui sunet nou şi a literei

Scanned with OKEN Scanner

corespunzătoare, încă de la primul contact cu pagina respectivă din abecedar, atenţia copiilor este atrasă de ilustraţiile care constituie surse pentru formularea unor propoziţii simple, în care apar cuvinte cu noul sunet ce urmează a fi învăţat; „descoperirea" unor cuvinte care conţin sunetul nou în poziţii diferite poate fi făcută inclusiv sub formă de joc, ceea ce sporeşte interesul pentru cunoaştere, menţine şi orientează atenţia elevilor; exerciţiile de pronunţie corectă a noului sunet, iar apoi cele de recunoaştere a semnului grafic al acestuia (litera), în ciuda efortului intelectual solicitat, menţin interesul şi atenţia elevilor. Exemplele pot fi amplificate, prin diverse activităţi cu mare forţă de atracţie pentru copii, pe tot parcursul lecţiei.

La lecţiile de comunicare este suficient, bunăoară, să se amintească copiilor „tema", sursa de inspiraţie, aceasta putând fi o poveste, o povestire, un tablou, un şir de ilustraţii cu conţinuturi atrăgătoare ş.a. care le vor capta cu relativă uşurinţă atenţia.

Ceea ce trebuie avut în vedere cu privire la acest „eveniment" al lecţiei este faptul că el nu poate fi limitat doar la captarea atenţiei la început, eventual printr-un artificiu, oricât de spectaculos ar fi el; atenţia trebuie menţinută pe tot parcursul lecţiei, prin procedee adecvate, legate strâns de fiecare secvenţă de conţinut, prin varietatea procedeelor, prin alternarea unor forme diferite de activitate.

- *Enunţarea scopului şi a obiectivelor urmărite.* Locul pe care îl ocupă acest eveniment în structura lecţiei poate fi diferit. Deseori se pune accentul pe conştientizarea scopului şi a obiectivelor lecţiei de către elevi, încă de la începutul lecţiei. Este un adevăr bine cunoscut că elevii (şi nu doar aceştia) învaţă mai bine dacă ştiu de la început unde trebuie să ajungă. A cunoaşte de la început „mobilul" învăţării înseamnă implicit şi un mod de captare a atenţiei, de angajare mai hotărâtă la efort, înseamnă a da un sens activităţii elevilor, a-i face să înţeleagă finalitatea, utilitatea (teoretică şi mai ales practică) a acestei activităţi.

De aceea, formularea clară şi enunţarea scopului şi a obiectivelor constituie un eveniment care, ca şi precedentul, de cele mai multe ori se realizează la începutul lecţiei. Pe de altă parte, este important ca învăţătorul să enunţe şi să explice obiectivele nu atât în termeni de conţinut, cât mai ales în termeni de învăţare comportamentală. În acelaşi timp, pot exista situaţii în care nu este necesar, nici chiar bine să li se comunice elevilor în prealabil obiectivele propuse. Este cazul unor lecţii concepute după strategii euristice, de căutare şi redescoperire.

Asemenea situaţii ar putea apărea îndeosebi la gramatică, mai ales la clasa a IV-a, unde unele noţiuni şi categorii gramaticale cunoscute la un nivel incipient încă în clasele inferioare se reiau cu exigenţe sporite. Aici s-ar putea anunţa de la început doar faptul că e vorba de unele cunoştinţe suplimentare faţă de cele ştiute.

Scanned with OKEN Scanner

• *Reactualizarea structurilor învăţate anterior.* Acest eveniment are în vedere faptul că orice activitate nouă de învăţare este o secvenţă legată de activitatea care o precede şi de cea care o urmează. Pentru a reactualiza nişte date mai vechi, care însă îşi menţin valoarea, este necesară plasarea lecţiei noi în sistemul larg de lecţii ce pot alcătui un capitol mai vast.

Învăţarea cunoştinţelor noi presupune valorificarea optimă a experienţei trecute, de cunoaştere, de acţiune şi afecţiune, care are semnificaţie pentru învăţarea la zi. Cu cât este mai bine organizată în sistem, în mintea elevului, materia însuşită anterior, cu atât mai uşoară va fi însuşirea şi reţinerea datelor noi, care vor fi raportate şi integrate în structura veche, constituită deja. Fiecare nouă achiziţie aduce după sine restructurarea sau reorganizarea vechilor cunoştinţe în sisteme noi.

Pentru a ilustra semnificaţia acestui eveniment se poate face apel, spre exemplu, la o lecţie de construcţie a comunicării (gramatică, clasa a III-a) având ca subiect adjectivul. Anterior, elevii au învăţat, într-o lecţie specială, despre cuvinte care arată însuşiri ale substantivelor precum şi despre conceptul de „parte de vorbire". Lecţia propriu-zisă despre adjectiv care urmează nu poate să nu facă apel la ceea ce elevii cunosc deja, chiar fără definiţie, despre adjectiv. Pe de altă parte, lecţia nouă trebuie să constituie un bun prilej pentru a-i pregăti pe elevi în vederea înţelegerii, la lecţia următoare, a legăturii adjectivului cu substantivul, după înţeles (acordul).

• *Prezentarea optimă a conţinutului.* Conţinutul limbii şi literaturii române ca disciplină şcolară vizează cu precădere învăţarea unor tehnici ale activităţii intelectuale (cititul, scrisul, exprimarea orală şi scrisă), ceea ce presupune învăţarea unor deprinderi intelectuale elementare, proces care are un specific cu totul aparte. Informaţiile, stimulii care stau la baza acestor deprinderi sunt, de fapt, norme şi reguli ale căror aplicare şi exersare sistematică duc, în cele din urmă, la învăţarea deprinderilor respective. Prezentarea în lecţie a acestor stimuli se face atât pe cale orală, cât şi prin modele grafice, însoţite de explicaţii verbale (în cazul învăţării scrisului sub aspect grafic).

În cazul formării capacităţii de lectură/citire contactul elevilor cu mesajul textului se face prin lectura efectuată fie de învăţător, fie de unii elevi, fie chiar independent (clasele a III-a şi a IV-a); în anumite situaţii speciale prezentarea conţinutului textului se poate face şi prin povestirea învăţătorului. Activitatea elevilor, ca răspuns la aceşti stimuli, trebuie să-i conducă atât la înţelegerea conţinutului textului citit, cât, mai ales, la învăţarea unor tehnici ale muncii cu cartea.

La lecţiile de construcţie a comunicării (gramatică), unde obiectivele prioritare au în vedere cultivarea capacităţilor de exprimare corectă a elevilor, aceasta se poate înfăptui prin exersarea corectă a actului vorbirii de către elevi. Stimulii prezentaţi sunt constituiţi, de la caz la caz, din diverse tipuri de exerciţii pe care urmează să le efectueze elevii fie dirijaţi de învăţător, fie în mod independent, din diferite enunţuri sau întrebări care, pe baza unor operaţii

Scanned with OKEN Scanner

de gândire, conduc elevii la înţelegerea unor noţiuni (la gramatică). De la caz la caz, în învăţarea normelor gramaticale se poate recurge, pe lângă strategiile inductive, cel mai des folosite, şi la cele deductive, cunoscând dispunerea concentrică a cunoştinţelor în programa şcolară.

După cum se constată, domeniile limbii şi literaturii române, ca disciplină şcolară, sunt susceptibile de moduri combinatorii sau alternative de prezentare a conţinuturilor. Frecvenţa cu care se apelează la una sau la alta din aceste modalităţi variază, de obicei, în funcţie de tipul de învăţare adoptat, de specificul materiei de predat, precum şi de alţi factori amintiţi anterior.

• *Dirijarea învăţării.* Succesul în procesul instruirii depinde de măsura în care se realizează angajarea efortului intelectual al elevilor în actul învăţării. Acest lucru se asigură prin capacitatea învăţătorului de a dirija învăţarea, de a antrena elevii în activităţi teoretice şi practice, care să-i solicite la diferite niveluri cognitive şi de responsabilitate.

Privită prin prisma gradului de îndrumare a elevilor la clasele mici, îndeosebi la limba şi literatura română, se poate distinge, în primul rând, nivelul dirijării moderate, în care învăţarea este îndrumată până la un punct, după care li se cere elevilor să recurgă ei înşişi la operaţii pe baza cărora să formuleze unele idei, concluzii, chiar generalizări. Astfel, spre exemplu, la lecţiile de citire/lectură, după analiza unor fragmente, efectuată în comun de către învăţător şi elevi, aceştia din urmă sunt solicitaţi să formuleze ei idei principale ale celorlalte fragmente ale textului, dinainte stabilite, să explice sensul figurat al unor cuvinte sau expresii, ţinând seama de contextul în care ele sunt folosite, toate acestea fiind, de fapt, obiective de referinţă; un alt exemplu tipic îl pot constitui unele lecţii de compunere, eventual cu început sau sfârşit dat, precum şi pe baza unor „cuvinte de sprijin", a unui şir de ilustraţii sau a unui tablou. Şi alte tipuri de comunicare (compunere) pot fi realizate printr-o dirijare moderată.

Un alt nivel de îndrumare a învăţării este acela al minimei dirijări, cu recomandări foarte restrânse şi limitate. Bunăoară, în cazul compunerilor libere (scriere imaginativă), nivelul de „libertate" al elevilor în elaborarea lucrărilor poate fi diferenţiat atât în funcţie de tema stabilită (uneori şi aceasta poate fi fixată absolut liber de către elevi), cât şi de cantitatea de recomandări oferită elevilor. Dirijarea elevilor va avea în vedere mai ales aspecte legate de: structura compunerilor, corectitudinea exprimării, coerenţa ideilor, aşezarea lucrării în pagina caietului, lizibilitatea scrisului ş.a.

Formule de „descoperire pură", în mod absolut independent, îndeosebi la clasele mici, sunt totuşi rar întâlnite. Oricum, elevii sunt capabili de o oarecare notă de originalitate în elaborarea unei lucrări, în găsirea unor soluţii „noi" la sarcinile pe care le au de îndeplinit. Intervenţiile făcute de programator, enunţurile pe care le formulează au funcţia nu atât de a comunica un anumit conţinut, de a informa, ci de a dirija învăţarea, de a îndruma eforturile elevilor de reamintire, de căutare şi exprimare, de redescoperire, de fixare în memorie şi transfer. Întrebările ce se pun trebuie să solicite elevii la operaţii de identificare,

Scanned with OKEN Scanner

recunoaştere, comparaţie, categorisire a lucrărilor, de ilustrare a unor definiţii, de completare, de modificare ş.a. Asemenea enunţuri–întrebări pot fi folosite cu rezultate bune la gramatică; solicitările respective pun elevii în situaţia ca, prin exerciţiile pe care le efectuează pe baza unor asemenea cerinţe, să înveţe gramatica prin mijlocirea limbii şi, implicit, să aplice noţiunile gramaticale învăţate în practica exprimării corecte, acesta fiind şi obiectivul specific al studierii gramaticii în şcoală.

● *Asigurarea conexiunii inverse*. Obţinerea performanţelor propuse în procesul învăţării depinde în mare măsură de capacitatea elevilor de a se autocontrola, de nivelul la care ei reuşesc să-şi perfecţioneze activitatea de învăţare în funcţie de informaţia imediată asupra rezultatelor înregistrate până în acel moment. Astfel, spre exemplu, activitatea de învăţare a scrierii unei litere debutează prin prezentarea în diverse forme a modelului literei (integral, descompusă pe elemente grafice) pe tablă, pe o mică planşă, chiar în caietele elevilor la capătul unui rând sau pentru indicarea titlului temei. Urmează explicarea de către propunător a regulilor grafice de scriere a literei respective, cu indicarea modului de scriere a fiecărui element grafic, după care elevii sunt solicitaţi să reproducă, ei înşişi, aceste reguli. În continuare, se cere elevilor să execute două–trei exemplare „de probă", se verifică, se fac corecturile de rigoare, apoi elevii scriu unu sau două rânduri în caiete. Compararea primelor exemplare (de probă) realizate de elevi atât cu modelele ce le-au fost oferite, cât şi cu datele „tehnice" primite anterior pe cale orală şi însuşite mental le oferă acestora informaţii asupra rezultatelor, a corectitudinii realizării noii litere, ceea ce va determina, de la caz la caz, continuarea scrierii sau, eventual, efectuarea corecturilor necesare. În numeroase cazuri, elevii nu sunt capabili să-şi observe propriile greşeli şi să ia măsurile de corecţie ce se impun. În aceste situaţii, propunătorul va asigura, din exterior, conexiunea inversă necesară; el atrage atenţia asupra regulilor grafice amintite, asupra ordinii în care se realizează elementele grafice, asupra sensului (direcţiei) mişcării instrumentului de scris, după care pune din nou elevii să repete aceste reguli, administrează scurte exerciţii sau probe de scriere a elementelor grafice realizate incorect de către elevi. Astfel, ei îşi vor forma, în cele din urmă, un model interior (mental) al literei, la care vor face apel în continuare, în exersarea scrierii acesteia.

Momentele de conexiune inversă la celelalte domenii ale limbii şi literaturii române îşi au rolul şi locul lor şi ele trebuie să constituie un veritabil barometru asupra măsurii în care procesul învăţării se desfăşoară corect. Cum se constată, autoreglarea priveşte nu doar ceea ce fac elevii, ci şi ceea ce trebuie să îndrepte profesorul, dacă este cazul.

● *Verificarea şi aplicarea rezultatelor*. Cum s-a văzut, prin conexiunile inverse ce apar pe tot parcursul unei lecţii se face şi evaluarea, bazată pe „măsurarea" cât mai riguroasă a rezultatelor, precum şi aprecierea acestora, prin acordarea de calificative. În cazul de faţă avem în vedere evaluarea zilnică, lecţie de lecţie, în care măsurarea şi aprecierea merg mână în mână.

Scanned with OKEN Scanner

Măsurarea trebuie să aibă în vedere nu doar informaţii factuale, termeni de natură cantitativă, elemente date, fără semnificaţie deosebită, care cer o simplă reproducere a lor; accentul trebuie orientat spre nivelul la care elevii şi-au însuşit unele tehnici de muncă independentă, intelectuală, pe capacitatea de a opera cu noţiunile şi categoriile învăţate (spre exemplu la gramatică), pe măsura în care, la citire/lectură, pot reda într-o exprimare clară, coerentă mesajul unui text sau să utilizeze în contexte noi unele achiziţii de vocabular etc. La compunere se are în vedere acurateţea exprimării, gradul de originalitate, de creativitate, iar în cazul compunerilor scrise, tot ce ţine de folosirea rechizitelor, de acurateţea grafică, de concizia şi precizia exprimării.

• *Asigurarea corelării, integrării şi transferului cunoştinţelor.* Cu toate că învăţarea nu se confundă cu memorarea, trăinicia învăţării previne uitarea. Achiziţiile dobândite în procesul învăţării au valoare dacă se menţin drept cuceriri pe termen lung şi dacă sunt operaţionale. De altfel, caracterul lor operaţional le asigură şi durabilitatea. Valoarea informaţiilor dobândite într-o lecţie rezidă nu atât în cantitatea, cât în calitatea lor, iar aceasta este asigurată de măsura în care informaţiile sunt exprimate în concepte, idei, teze fundamentale, norme, reguli, principii etc. şi sunt utilizate în dobândirea, prin intermediul lor, a unor noi cunoştinţe. De asemenea, trebuie luat în seamă modul în care aceste achiziţii sunt utilizate într-un fel sau altul în practica socială, în viaţă.

Este un adevăr cât se poate de evident că, în domeniul aplicării lor în practică, numeroase cunoştinţe dobândite de elevi, mai ales la limba şi literatura română, devin durabile prin aceea că se regăsesc în tehnicile de muncă intelectuală cunoscute, pe care cel ce şi le-a format le utilizează în însuşi procesul cunoaşterii, în câmpul larg al educaţiei permanente.

Modalităţile de aplicare în practică, amintite mai sus, ne-au introdus, de fapt, şi în domeniul atât de actual al procesului învăţării, care este transferul cunoştinţelor. Astăzi, este tot mai mult susţinută ideea că valoarea unei cunoştinţe se exprimă nu prin ceea ce aduce ea specific, ci prin ceea ce are comun, generalizabil, transferabil dintr-un domeniu în altul de gândire şi acţiune (I. Cerghit).

Transferul cunoştinţelor presupune circulaţia informaţiilor, folosirea lor dintr-un domeniu în altul, extinderea câmpului de aplicare a celor învăţate iniţial spre alte domenii adecvate. Astfel, spre exemplu, la citire/lectură numeroase cunoştinţe rezultate din analiza unor texte cu conţinut istoric pot fi utilizate în procesul formulării unor reprezentări, noţiuni şi teze istorice fundamentale, în înţelegerea mai clară a fenomenelor ce au loc în viaţa societăţii. De asemenea, cunoştinţele de gramatică îşi pot găsi transfer, deci câmp de aplicare, în practica exprimării corecte. Aplicaţiile practice au, prin urmare, nu doar un rol instructiv sau de fixare a cunoştinţelor în memorie; ele pot fi plasate oriunde este necesară o generalizare, o extindere a concluziilor însuşite, care depăşesc sursa din care au fost extrase, pregătind activităţile verbale şi conceptuale.

Scanned with OKEN Scanner

• *Temele pentru acasă; explicarea lor.* Aşa cum s-a mai arătat, deşi învăţarea nu se confundă cu memorarea, trăinicia învăţării presupune, totuşi, întărirea imediată şi ritmică a cunoştinţelor, ca obiectiv operaţional, prin forme de activitate adecvate. O asemenea formă, constituită foarte frecvent într-un eveniment al lecţiei, plasat cel mai adesea în finalul acesteia, o constituie temele pentru acasă şi explicarea lor.

Constituirea acestui eveniment al lecţiei este justificată din raţiuni care ţin de înseşi particularităţile psihologice ale procesului învăţării. Aplicate la specificul predării–învăţării limbii şi literaturii române la clasele I–IV, aceste raţiuni capătă dimensiuni aparte. Pentru a le înţelege mai bine, sunt necesare câteva precizări pe care le vom prezenta pe scurt, în continuare.

Temele ce se dau pentru acasă fac parte integrantă din conţinutul şi structura lecţiei respective şi trebuie să contribuie la realizarea obiectivelor specifice şi operaţionale, izvorâte din acest conţinut. Temele pentru acasă nu urmăresc doar simpla menţinere a „stării de învăţare" a elevilor, nu reprezintă o simplă „ocupaţie independentă", chiar dacă efectuarea lor implică şi un efort intelectual în mod independent.

Sintetic spus, temele pentru acasă îşi justifică menirea lor numai în situaţii în care contribuie la întărirea celor învăţate în clasă, în cadrul celorlalte evenimente ale lecţiei, dacă angajează valori intelectuale care să asigure transferul cunoştinţelor respective, precum şi exersarea aplicării lor în practică, pentru a deveni operaţionale. Deşi se efectuează acasă, deci în afara şcolii, temele sunt o continuare firească a lecţiei, cu care se constituie într-un tot unitar.

Pentru a argumenta afirmaţiile de mai sus, vom recurge la câteva ilustrări din unele domenii ale limbii române. Mai întâi, se impune o precizare: dată fiind capacitatea extrem de limitată a elevilor din clasa I de a efectua o activitate de învăţare în mod independent, precum şi slaba lor rezistenţă la efort intelectual, este recomandabil, cel puţin în primele două trimestre ale anului şcolar, să nu li se dea teme pentru acasă la nicio disciplină.

Temele pentru acasă la citire/lectură vor ţine seama de obiectivele specifice ale acestei discipline: însuşirea tehnicilor muncii cu cartea şi înţelegerea mesajului celor citite. Aceste două obiective se realizează într-o strânsă unitate. Punând elevii în situaţia de a efectua o temă acasă, ei vor trebui să ajungă la înţelegerea mesajului textului (sau la aprofundarea acestei înţelegeri) prin exersarea tehnicilor muncii cu cartea. Prin urmare, orice temă pentru acasă, la citire, chiar dacă aceasta îi obligă şi la o activitate de scriere, trebuie să pună elevii în situaţia de-a exersa în prealabil cititul. Destul de frecvent se întâlnesc cazuri când, aproape invariabil, se dau ca teme pentru acasă, la citire, simple copieri, care nu au nicio legătură cu cititul în sine. O asemenea practică poate denatura însăşi ideea de temă pentru acasă la elevi, care, la unii dintre ei, se limitează doar la cea scrisă. Dacă şi-au efectuat această temă, ei consideră că şi-au îndeplinit obligaţia faţă de şcoală; în consecinţă, la lecţia următoare, la şcoală, deşi cu tema efectuată, nu reuşesc să

Scanned with OKEN Scanner

realizeze actul citirii la parametrii solicitaţi, nici să facă dovada cunoaşterii mesajului textului.

Sugestii pentru conţinutul temelor, la citire, conţin şi manualele şcolare. Ne vom limita, aici, doar la câteva: răspunsuri la unele întrebări sau teme din manual, aflate la sfârşitul textelor; sunt de preferat întrebările care obligă pe elevi, în prealabil, să citească şi să gândească pentru a formula cele mai potrivite răspunsuri. Dacă întrebările solicită doar răspunsuri reproductive, care fac apel cu precădere la memorie, e bine să se formuleze alte întrebări sau să se dea un alt gen de temă: construcţii de limbă cu achiziţii noi de vocabular din textul citit; întocmirea rezumatului, oral sau în scris, după caz, a unui fragment; copierea selectivă sau chiar creatoare a unei secvenţe de text; citirea integrală a textului, în vederea povestirii pe scurt, a conţinutului lui (în cazul textelor care conţin o naraţiune) ş.a.

Faptul că am insistat pe necesitatea exersării cititului, precum şi a exprimării orale pe baza reformulării şi reproducerii mesajului citit, nu trebuie înţeles ca o evitare a exprimării scrise, nici măcar ca o diminuare a rolului şi importanţei acesteia. Ne aflăm însă în etapa în care elevii exersează în ritm propriu actul cititului pentru înţelegerea şi receptarea, pe această cale, a mesajului transmis prin textul tipărit, în care capacitatea de recepţie e mică.

La gramatică (clasele a III-a şi a IV-a), manualele şi alte surse conţin numeroase variante de exerciţii, care se pot constitui în teme pentru acasă. Trebuie, totuşi, selectate cu grijă, pentru că unele dintre aceste exerciţii, deşi valoroase, sunt totuşi dificil de efectuat acasă, în mod absolut independent. Învăţătorii pot crea ei înşişi exerciţii cu caracter aplicativ, pentru efectuarea cărora elevii trebuie să facă dovada capacităţii lor de a folosi, în practica exprimării corecte, noţiunile şi categoriile gramaticale învăţate.

La compunere, posibilităţile de a formula teme pentru acasă sunt multiple, începând cu dezvoltarea unui plan întocmit în clasă, în timpul lecţiei, continuând cu alcătuirea unor compuneri prin analogie sau terminarea unei compuneri începute în clasă etc.

Ne limităm la aceste câteva sugestii de teme; ele se regăsesc în capitolele următoare, la locul potrivit şi, oricum, lecţia fiind un act de creaţie, este de datoria fiecărui învăţător să formuleze el însuşi teme pentru acasă, care să corespundă obiectivelor formulate în programele şcolare.

Cât priveşte locul, în timpul lecţiei, în care se dă tema pentru acasă, aceasta este de cele mai multe ori în ultima parte a orei; în niciun caz după expirarea timpului stabilit pentru lecţie. Sunt însă situaţii în care această operaţie poate avea loc şi pe parcursul orei. Un exerciţiu de gramatică, spre exemplu, similar cu cele efectuate în clasă poate fi enunţat ca temă pentru acasă imediat după cele efectuate pe parcursul orei; astfel nu mai sunt necesare unele explicaţii suplimentare. Situaţii similare pot apărea şi la citire, bunăoară, cu prilejul explicării unor cuvinte, care pot fi date drept materie „primară" pentru alcătuirea unor scurte compoziţii etc.

Scanned with OKEN Scanner

Un lucru trebuie totuşi reţinut în mod necesar: orice temă dată pentru acasă trebuie explicată. Învăţătorul trebuie să se convingă că elevii au înţeles ce au de efectuat acasă.

Evenimentele instruirii sunt general valabile pentru toate tipurile de lecţii, dar numărul lor poate fi diferit de la lecţie la lecţie. Alegerea şi ordonarea lor se fac numai în funcţie de obiectivele stabilite. Cum s-a văzut, spre exemplu, anunţarea scopului poate lipsi în anumite cazuri, reactualizările nu sunt posibile oriunde, conexiunea inversă poate surveni o dată sau de mai multe ori, iar fixarea poate ceda locul transferului etc. De asemenea, locul evenimentelor în interiorul structurii nu e acelaşi pentru toate lecţiile, ordinea poate fi schimbată, structura lor fiind suplă, flexibilă. Este important ca succesiunea evenimentelor să asigure în bune condiţii „traseul de învăţare", fără a fi aplicată în mod rigid.

În felul acesta se asigură lecţiilor o valoare fundamentală, nu doar normativă. Opţiunea pentru o structură procesuală sau alta a lecţiei devine astfel o variabilă care condiţionează reuşita sau nereuşita lecţiei.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Gagné, R.M., 1971, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., Bucureşti

M.E.N., 1998, *Curriculum Naţional. Cadru de referinţă*, Bucureşti

Petrescu, I.C., 1974, *Şcoala activă*, E.D.P., Bucureşti

Wallon, Henri, 1975, *Evoluţia psihologică a copilului*, E.D.P., Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

V. DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ELEMENTARE DE COMUNICARE, ORALĂ ȘI SCRISĂ — OBIECTIV CENTRAL AL STUDIULUI LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASA I; ASPECTE METODOLOGICE

1. A.B.C.-UL ORICĂRUI ÎNCEPUT

În chiar „Introducerea" la programa şcolară de limba şi literatura română pentru învăţământul primar se face precizarea ce se constituie în titlul capitolului, cu care, de fapt, „inaugurăm" din punct de vedere metodologic înfăptuirea obiectivelor studiului acestei discipline de învăţământ. Este vorba, în primul rând, de competenţe într-adevăr elementare, altfel spus, esenţiale, de bază, fundamentale. De altfel, însăşi denumirea „oficială" pe care a purtat-o prima treaptă a învăţământului a fost aceea de „Şcoală elementară", ceea ce atrage atenţia asupra faptului că aici se învaţă elementele esenţiale, de neînlocuit cu care începe orice act de cultură. Iar toate aceste elemente se constituie în ceea ce în zilele noastre a creat sintagma „Prima alfabetizare". Prima, pentru că în ultima perioadă de timp au mai apărut şi altele noi. Acestea din urmă n-ar fi avut însă nicio şansă, nici să apară, nici să pregătească locul pentru altele ce vor veni în mod inevitabil, fără cunoaşterea a-b-c-ului învăţării. Iar acesta este alfabetul limbii române pe care-l învaţă cei mai mici şcolari, anticipându-i învăţarea încă de la grădiniţă.

Ca să coborâm acum în realitatea primei alfabetizări, nu ne rămâne decât aducerea aminte a faptului că aceasta înseamnă învăţarea a două tehnici cărora nu le mai căutăm figuri de stil pentru a le împodobi, şi care se cheamă: *cititul şi scrisul*, uneori, rostite, nu întâmplător, unitar: *citit–scrisul*.

Pentru a înţelege semnificaţia lor, iată cum sunt formulate, în programele şcolare ale clasei I, primele obiective de referinţă: *pentru citire*: „să identifice litere, grupuri de litere, silabe, cuvinte şi enunţuri în textul tipărit şi în textul scris de mână; iar ca prime exemple ale unor activităţi de învăţare: „exerciţii de asociere a sunetului cu litera; exerciţii de identificare a literelor mari şi a literelor mici de tipar sau scrise de mână". În continuare atât obiectivele de referinţă, cât şi exemplele activităţilor de învăţare ajung la nivel de cultivare a interesului pentru citit: „să manifeste curiozitate pentru lectură", respectiv: „exerciţii de iniţiere în citirea unor cărţi pentru copii, adecvate vârstei" ş.a. *Pentru scris*: obiectiv de referinţă: „să scrie corect litere, silabe şi cuvinte"; iar ca prime exemple ale activităţii de învăţare: „exerciţii grafice pregătitoare (desenarea, confecţionarea modelelor de litere din diferite materiale)". Spre sfârşitul clasei I, programa prevede acelaşi gen de obiective: „să manifeste interes pentru exprimarea scrisă" prin exerciţii de învăţare adecvate.

Procesul de învăţare a cititului şi a scrisului este deosebit de complex şi, ca urmare, se întinde pe tot parcursul clasei I precum şi în clasa a II-a, unde

Scanned with OKEN Scanner

„obiectivele de referinţă se bazează pe obiectivele de referinţă pentru clasa I pe care le integrează şi le dezvoltă" (M.E.N. 1998, p. 33).

De altfel, menţiunea de mai sus se face şi pentru clasele a III-a şi a IV-a, ceea ce înseamnă că, toate componentele acestei deprinderi intelectuale fiind de o maximă complexitate pentru cei ce le învaţă, automatizarea lor necesită exerciţii sistematice efectuate o lungă perioadă de timp. Formarea capacităţii de citire/lectură se realizează în paralel cu procesul învăţării scrisului, având fiecare obiective de referinţă comune precum şi activităţi de învăţare constând din exerciţii adecvate specificului fiecăreia din aceste deprinderi intelectuale cu mari resurse instrumentale, funcţionale.

2. CITITUL ŞI SCRISUL — TEHNICĂ ŞI ARTĂ

Activitatea cu expresia tipărită şi scrisă este cu totul altceva decât simpla alfabetizare. Descifrarea slovelor nu poate asigura, prin ea însăşi, înţelegerea mesajului unei cărţi, a unei tipărituri, precum şi pătrunderea în universul mirific al expresiei tipărite. În această viziune este analfabet cel ce nu e în stare să descifreze, să decodifice mesajul unui text scris (de tipar sau de mână), chiar dacă ştie şi identifică toate literele alfabetului. Este analfabet cel care nu reuşeşte să transforme acest demers într-un instrument al muncii intelectuale, indicatorul real al evaluării adevăratului ştiutor de carte, a cărui pregătire de bază se asigură în învăţământul primar.

Lectura cărţii şi receptarea mesajului tipărit nu reprezintă o activitate oarecare, obişnuită, ci un demers cu o încărcătură, cognitivă şi afectivă, atât de mare, încât actul cititului trece, uneori, peste limitele obişnuite ale unui fapt real, ajungând în domeniul metaforei. Într-adevăr, în sens figurat, extaziaţi de frumuseţea unui tablou plastic, spunem nu doar că-l privim, ci că-l citim; afirmăm, în dialogul intim cu o persoană, că-i citim în ochi, că-i citim pe faţă; mai mult chiar, îndrăznim să pretindem că-i citim gândurile, că-i citim în suflet. Una dintre activităţile preferate ale preşcolarilor poartă denumirea, tot în sens figurat, de „lectură după imagini", chiar dacă în desfăşurarea ei nu este implicat actul cititului/lecturii.

Prin urmare, nu privim un tablou sau alte imagini plastice, nu dialogăm în intimitate cu cineva, ci mult mai mult: citim un tablou, citim nişte imagini plastice, citim pe faţă, citim în suflet şi în gând... E mult mai mult, incomparabil mai mult a citi decât a privi. Şi ce e interesant de luat în seamă e că recurgem la metafore nu „din sărăcie de cuvinte", cum ar fi spus Lucian Blaga, referindu-se la copii, care, fiind mai săraci în vorbe, creează metafore, ci din nevoia de a cuprinde în imagini rostite, prin vorbe alese, întreaga bogăţie a unui demers intelectual de mare angajament, cum este lectura/citirea.

În fine, această îndeletnicire intelectuală trece pragul domeniului literelor şi intră în cel al artei; aşa cum ne sugerează chiar titlul unei cărţi tradusă din limba franceză, apărută cu decenii în urmă, din care aflăm că cititul este, nici mai mult nici mai puţin decât o artă (E. Faguet, 1993).

Scanned with OKEN Scanner

Şi când e vorba de arta de a citi, credem că avem un argument în plus să fim cutezători. Cutezători în a dezvălui secretele învăţării artei cititului, a lecturii.

Noile programe şcolare pentru învăţământul primar formulează obiective de referinţă, precum şi activităţi de învăţare atât pentru formarea capacităţii de receptare a mesajului scris (citit/lectură), cât şi pentru dezvoltarea capacităţii de exprimare scrisă, la nivelul fiecărei clase. Conţinuturile învăţării şi modul de înfăptuire a fiecăreia din cele două forme de realizare a comunicării sunt diferite, fiecare din aceste tehnici de învăţare având, pe lângă notele lor comune, şi elemente aparte, specifice, pe întregul parcurs al claselor primare. Astfel, într-un fel se înfăptuiesc aceste obiective în clasa I, unde are loc, de fapt, „alfabetizarea" propriu-zisă, şi altfel în clasa a II-a şi mai ales în clasele a III-a şi a IV-a, unde accentul cade pe iniţierea elevilor în tehnici ale muncii cu cartea, pe formarea deprinderii cititului şi a scrisului, ceea ce va permite înţelegerea mesajului scris (tipărit), precum şi automatizarea scrisului (de mână).

Învăţarea cititului şi a scrisului la nivelul primelor clase ale şcolii primare deschide şcolarului mic drumul cunoaşterii realităţii prin forme noi ale comunicării, care permit trecerea de la faza comunicării situaţionale la cea bazată pe concepte, pe gândirea formală.

Activitatea de scriere este indisolubil legată de cea de citire. Scrisul se foloseşte cel mai adesea concomitent cu cititul fie pentru a consemna, fie pentru a comenta, sau a interpreta cele citite. Dar adevărata menire a scrisului este aceea de comunicare, de exprimare, de redactare prin intermediul grafemelor (semnelor grafice ale literelor) a unor conţinuturi informaţionale formulate în diferite contexte. Trebuie spus că însăşi comunicarea orală se foloseşte în mod frecvent de cea scrisă şi că scrisul are o reală funcţie de cunoaştere, însoţind întreaga activitate de învăţare.

Cu toată amploarea mijloacelor de comunicare în masă, scrisul va rămâne, pentru multă vreme, un instrument important al activităţii intelectuale. Un cititor, oricât de bun ar fi, rămâne totuşi semianalfabet, fără să posede deprinderea scrierii. Învăţarea cititului şi a scrisului contribuie la activizarea operaţiilor intelectuale, asigură dezvoltarea gândirii critice, a spiritului creator.

3. RELAŢIA DINTRE SPECIFICUL LIMBII ROMÂNE ŞI METODOLOGIA STUDIERII CITITULUI ŞI SCRISULUI ÎN CLASA I

a) Implicaţii ale specificului limbii române în învăţarea citirii şi scrierii la clasa I

În actul cititului şi al scrisului se operează cu fapte de limbă. De aceea este necesar ca, atunci când ne ocupăm de iniţierea elevilor cu cititul şi scrisul, să ţinem seama de aceste componente ale limbii. „Toată lumea (atât lingviştii, cât şi vorbitorii nelingvişti) admite că limba presupune, alături de un număr de cuvinte, un ansamblu de reguli, a căror aplicare conduce la realizarea comunicării, şi că încălcarea acestor reguli este sursa greşelilor" (V. Guţu Romalo, 1972, p. 10).

Scanned with OKEN Scanner

Fără a fi condiţionată de cunoaşterea tuturor acestor reguli, învăţarea cititului şi a scrisului este determinată de măsura în care elevii şi-au însuşit unele norme de bază ale limbii române, chiar dacă aceasta se face doar pe calea intuitiv-practică. Dacă pentru elevi sunt suficiente, aşa cum se va vedea, câteva asemenea reguli elementare, care se învaţă pe cale intuitivă, pentru învăţător procesul familiarizării elevilor cu cititul şi scrisul presupune fundamentarea lui pe datele lingvisticii.

Particularităţile specifice ale unei limbi determină, în bună măsură, chiar alegerea celor mai adecvate metode de învăţământ, folosite în procesul iniţierii elevilor cu cititul şi scrisul. În activitatea de predare–învăţare a cititului şi scrisului se folosesc metode diferite, alegerea acestora făcându-se, în primul rând, în funcţie de anumite particularităţi ale limbii respective, în speţă ale ortografiei acesteia.

Astfel, este suficient să amintim că unele limbi au la bază o ortografie etimologică, iar altele o ortografie fonetică. Cele cu ortografie etimologică notează cuvintele nu aşa cum sunt pronunţate astăzi, ci cum erau pronunţate într-o fază mai veche a limbii, eventual într-o limbă din care au fost împrumutate, cum este cazul, spre exemplu, al limbii franceze. „Prin scriere fonetică se înţelege acea scriere care redă, mai mult sau mai puţin exact, pronunţarea actuală“ (Al. Graur, 1974, p. 13). În acest sens, se ştie că limba română este „limbă fonetică“. Mai corect, după aprecierea academicianului Alexandru Graur, *„trebuie spus că ortografia e fonetică“* (Al. Graur, 1974, p. 13).

Fără a intra în detalii de strictă specialitate, rămânem la ideea că scrierea în limba română, inclusiv cea tipărită, redă aproximativ exact pronunţarea actuală, că fiecărui sunet îi corespunde un anumit semn grafic, cu excepţiile cunoscute, pe care le vom aminti la locul potrivit.

Pornind doar de la aceste două categorii de „ortografii“, se poate deduce că metodele care se vor folosi la învăţarea cititului şi scrisului trebuie să ţină seama de ce au ele specific. Astfel, la specificul limbii franceze (care are la bază o ortografie etimologică) este de preferat metoda globală, caracterizată prin citirea în întregime a cuvintelor, fără cunoaşterea prealabilă a sunetelor şi a literelor din care acestea sunt formate. În schimb, la specificul limbii române — ca de altfel şi al altor limbi care au o ortografie fonetică — este potrivită *metoda fonetică, analitico-sintetică.* În cele ce urmează, vom explica acest lucru.

Atunci când vorbeşte, omul nu este preocupat de elementele componente ale limbii. Din această cauză, mai ales pentru cei care nu cunosc gramatica sau o cunosc superficial, adeseori se consideră un cuvânt ceea ce la o analiză, fie şi sumară, se dovedeşte a fi un grup de cuvinte. În ceea ce priveşte analiza cuvântului şi despărţirea lui în sunete, acestea nu se pot face decât după o perioadă specială de învăţare. „Un om care nu ştie carte nu este conştient de sunetele din care se compune fiecare cuvânt“ şi nici nu este preocupat de aceasta (Al. Graur, 1974, p. 5).

Scanned with OKEN Scanner

Dacă avem în vedere asemenea particularităţi ale limbii în general şi ale limbii române în special, vom înţelege că, pentru a învăţa corect cititul şi scrisul, pentru a realiza un început bun în acest proces de învăţare, trebuie luate în considerare, în mod obligatoriu, elementele componente ale limbii. Nu se poate învăţa cititul şi scrisul fără ca elevii să dispună de capacitatea de a delimita cuvintele din vorbire şi, în cazul limbii române, fără a le despărţi în sunete, pentru ca apoi să fie realizată unirea sunetelor în cuvinte şi a acestora în propoziţii. Aceasta înseamnă că metoda folosită în iniţierea elevilor cu cititul şi scrisul trebuie să ţină seama, pe de o parte, de faptul că scrierea, inclusiv cea de tipar, concordă, aproape exact, cu pronunţarea, deci metoda trebuie să fie fonetică, iar, pe de altă parte, că trebuie să se pornească de la desprinderea unei propoziţii din vorbire, să se realizeze delimitarea cuvintelor în silabe şi apoi fiecare silabă în sunete, după care să se urmeze drumul invers, de la sunete la silabe, cuvânt şi propoziţie, ceea ce denotă că metoda trebuie să fie şi analitico-sintetică.

A analiza înseamnă a împărţi un întreg, în cazul nostru propoziţia, respectiv cuvintele, în părţile lor componente până la nivelul sunetelor, iar sinteza este operaţia inversă, de îmbinare a acestor părţi în întregul lor.

Prin urmare, stabilirea metodei folosite în scopul familiarizării elevilor cu cititul şi scrisul nu se face în mod arbitrar. Alegerea metodei are la bază raţiuni desprinse, în primul rând, din particularităţile limbii române, precum şi din particularităţile psihologice ale copiilor de 6–7 ani, în general din particularităţile psihologice ale începătorilor în ceea ce priveşte cititul şi scrisul, pe care le vom aborda în capitolele următoare.

Experienţa didactică demonstrează că, în general, delimitarea cuvintelor din vorbire nu creează prea mari dificultăţi pentru şcolarii mici. Ceva mai complicată şi, în consecinţă, mai dificilă este delimitarea sunetelor, respectiv studierea acestora, domeniu de care se ocupă fonetica.

Folosirea metodei fonetice, analitico-sintetice, în vederea introducerii elevilor în tainele cititului şi ale scrisului, permite învingerea acestor dificultăţi şi prevenirea unor greşeli, altfel foarte frecvente, care constau fie în scrierea legată a unor cuvinte, ca urmare a nediferenţierii acestora în vorbire, fie în omisiuni, inversiuni, substituiri sau adăugiri de litere, ca urmare a nediferenţierii sunetelor respective. Aceasta implică o activitate specială de analiză a componentelor respective ale limbii. De altfel, deseori, chiar oamenii cu o oarecare pregătire nu sunt în stare să analizeze o frază sau o propoziţie şi să le despartă în elementele lor componente. Cu atât mai frecvent pot apărea asemenea greutăţi în cazul copiilor de 6–7 ani. Or, separarea cuvintelor din vorbire reprezintă un element indispensabil al citirii şi scrierii.

b) Cazuri deosebite de delimitare şi scriere corectă a cuvintelor

Dacă un mare număr de cuvinte, în special cele care denumesc obiecte şi cele care redau însuşiri ale obiectelor sau acţiuni, nu prezintă dificultăţi prea

Scanned with OKEN Scanner

mari în delimitarea lor în actul vorbirii, există numeroase situaţii care creează greutăţi chiar unor cititori cu experienţă.

Un exemplu îl constituie cuvintele compuse. Când avem de-a face cu un singur cuvânt şi când cu mai multe? Pentru a se preveni unele confuzii ce pot apărea în legătură cu aceste cazuri, studiile de specialitate fac următoarea precizare: *„... atunci când fiecare cuvânt în parte şi-a păstrat înţelesul său propriu, scriem separat, iar dacă grupul în ansamblu a căpătat un înţeles nou iar cuvintele alcătuitoare au pierdut contactul noţional cu înţelesurile lor primitive, scriem totul într-un singur cuvânt"* (Al. Graur, 1974, p. 74). Această precizare atrage atenţia că, înainte de a fixa scrierea, trebuie făcută o analiză a gândirii exprimate. Ca urmare, se vor stabili cazurile în care cuvintele se scriu despărţit şi cazurile în care se scriu legat. Este vorba de o operaţie pe care va trebui s-o facă, firește, propunătorul (Acad. Rom., 1982).

Câteva cazuri, mai frecvente, semnalate de altfel în *Îndreptarul ortografic, ortoepic şi de punctuaţie* vor fi deosebit de utile. Din fraza „profesorul este extrem de binevoitor şi-i ajută pe elevi", reţinem că se scrie *binevoitor* şi nu *bine voitor*, din motivele arătate mai sus. Din aceleaşi cauze, se scriu *deunăzi*, *altfel* (*o altfel* de purtare), dar *alt fel* de mâncare. Revenind la formulările cu *bine*, adverbul acesta intră într-o serie de compuse adjectivale şi adverbiale ca *binecuvântat, binecunoscut, bineînţeles* (cu sensul „desigur"), în verbe ca *a binevoi*, care se scriu într-un singur cuvânt, deoarece adverbul respectiv şi-a pierdut independenţa. Există însă cazuri în care adverbul îşi păstrează funcţia lui originară şi, prin urmare, trebuie scris separat: este un lucru *bine cunoscut*, regula n-a fost *bine înţeleasă* etc. În aceste cazuri se poate spune şi lucru cunoscut bine, n-a fost înţeleasă bine. Cazuri aparte sunt şi: *numai*; *nu mai*. *Numai* exprimă o idee unică şi poate fi înlocuit cu doar sau cu exclusiv, fără excepţie. Dar se scrie: „Pe câmp *nu mai* sunt flori", „El *nu mai* cântă" etc. sau: *numai* (doar) adverb (are *numai* zece ani); *nu mai* adv. plus adv. (*nu mai* are zece ani).

În cazurile *odată* şi *o dată* avem de-a face, în primul rând, cu un adverb, ce poate fi înlocuit cu *odinioară*, cândva, iar în al doilea cu numeralul *o dată*.

Mai spune-mi *încă o dată* (mai spune-mi de două ori). Cazuri asemănătoare sunt *nicicând*, cu sens de *niciodată*, şi *nici când* (*nici când* a spus doamna învăţătoare...).

În derivatele cu prefixul negativ ne (plus adverbul mai) se scriu împreună cu elementul următor: *neînţelegere, negreşit, nepăsător* (de altfel, păsător nici nu apare izolat), *nesocotit, nedumerit, nemaivăzut, nemaiauzit* etc.

Cazuri foarte frecvente, care provoacă adesea confuzii, sunt cele în care apar prepoziţiile, în primul rând prepoziţia *de*. Astfel adverbele *deloc, defel, devreme* se scriu împreună, nepăstrându-se înţelesul primitiv al elementelor lor componente. Dar se scrie *de vreme* în: totul depinde de vreme, de loc /de fel (originar din Arad). Cazul lui *de mult* şi *demult* se rezolvă cu ajutorul întrebării: *de când eşti aici? de mult* (timp), iar în caz contrar se scrie într-un cuvânt: *când s-au petrecut acestea? demult*.

Scanned with OKEN Scanner

Decât este un adverb (cu valoarea de prepoziţie) care introduce acuzativul, ca al doilea termen al unei comparaţii (Ieri a fost mai frig decât azi) şi se va scrie într-un cuvânt. Dar în formularea: *De cât timp doarme?* Prepoziţia *de* se separă de *cât*, din moment ce se poate spune *cât timp e de când doarme? Numaidecât* este adverb şi are înţeles de „imediat" (A venit *numaidecât*.). Dar se scrie: a vorbit *numai de cât* (a plătit taxa) adverb plus prepoziţie plus adverb. În cazul prepoziţiilor compuse *de la, pe la, de pe, de către*, Îndreptarul stabileşte scrierea lor separată. În schimb, prepoziţiile compuse din două prepoziţii, care s-au contopit, pierzându-şi individualitatea: *despre, dinspre, înspre* se scriu într-un cuvânt.

Tendinţa şcolarilor din clasa I de a considera un singur cuvânt ceea ce de fapt reprezintă un grup de cuvinte sau de a „rupe" în două un cuvânt nu se limitează doar la cazurile ceva mai dificile pe care le-am analizat, ci cuprinde o arie mult mai largă de cuvinte. Este necesar, aşadar, ca exerciţiile de despărţire a propoziţiilor în cuvinte să aibă o pondere sporită începând chiar de la grădiniţă, continuând cu perioada preabecedară, iar apoi pe tot parcursul clasei I şi chiar în clasele următoare.

Unele cazuri mai dificile e bine să fie introduse într-o mai mică măsură în exerciţiile de analiză, în special în prima parte a clasei I, când elevii îşi însuşesc tehnica acestor exerciţii, urmând să fie în atenţie pe tot parcursul ciclului primar. Pentru a-i familiariza pe micii şcolari cu aceste cazuri mai dificile, nu se recurge la definiţii gramaticale, ci la modalităţi de lucru accesibile în special la comparaţii şi analogii. Elevii învaţă că scrisul redă cuvintele izolate prin pauză şi în forma lor absolută, pe cale practică, fără teoretizări.

c) Aspecte ale relaţiei dintre pronunţie şi scriere

Faţă de operaţia de despărţire a cuvintelor, aceea de delimitare a sunetelor este, firește, mai anevoioasă pentru şcolari. „Fonetica este domeniul sunetelor vorbite" (Al. Rosetti, 1957, p. 11). Foneticienii deosebesc într-o limbă un foarte mare număr de sunete, pentru că — aşa cum arată Al. Graur — „disting mai multe feluri de *n*, mai multe feluri de *r* etc.: *r*, de exemplu, se poate pronunţa cu vârful limbii, graseiat (ca în franţuzeşte), rulat, muiat etc. Dar pentru noi, un cuvânt ca, spre exemplu, *roată* îşi păstrează înţelesul lui stabilit, indiferent dacă pronunţăm pe *r* rulat, graseiat sau altfel; prin urmare, diversele specii fonetice de *r* nu servesc la diferenţierea înţelesurilor cuvintelor, sau, cum se spune, nu au rol fonologic. Aceste unităţi de pronunţare care diferenţiază cuvintele între ele, altfel spus, care au rol fonologic, poartă numele de *foneme*" (Al. Graur, 1974, p. 14). Precizarea aceasta are o deosebită însemnătate, pentru că, de fapt, fără a neglija diversitatea mai mare sau mai mică pe care o pot avea sunetele, ceea ce trebuie luat în considerare este fonemul, adică „unitatea sonoră care nu poate fi analizată în unităţi mai mici şi succesive şi care serveşte pentru a diferenţia un cuvânt de altul, de exemplu, mare de mere (a : e), bere de pere (b : p) etc. sau o formă gramaticală de alta (de exemplu, dau – dai)" (Al. Rosseti, 1957, p. 14–15).

Scanned with OKEN Scanner

Sesizând diferenţierea dintre sunete şi foneme, se înţelege că limba română, ca şi altele, are un număr de foneme mult mai mic decât numărul sunetelor. În scris, inclusiv în cel de tipar, nu ne interesează decât să putem distinge un cuvânt de altul şi de aceea nu avem nevoie de mai multe semne decât foneme. De aceea, afirmă Al. Graur, „trebuie întâi să studiem numărul exact de foneme pe care le are o limbă, apoi să atribuim fiecărui fonem o literă, pentru a avea un alfabet bazat pe fonologie, deci o scriere fonologică, ceea ce reprezintă idealul în materie de ortografie" (Al. Graur, 1974, p. 15).

Din punct de vedere metodologic este necesar să se ţină seama de diferenţierile ce apar în sonoritatea unor foneme („fonemul este chiar sunetul emis" — Al. Rosetti) în diferite cuvinte. Astfel, „un român va nota prin *e* pe *e* accentuat din *deget* indiferent de calitatea deschisă sau închisă a lui *e*, deoarece deschiderea, mai mare sau mai mică, a lui *e* nu serveşte pentru a diferenţia două cuvinte sau forme gramaticale" (Al. Rosetti, 1957, p. 5). Sonoritatea diferită în diverse cuvinte sau chiar la acelaşi cuvânt a unor sunete, cum se vede din exemplul dat, poate deruta pe şcolar în identificarea exactă a sunetelor. De aceea este necesară o muncă migăloasă de studiere a sunetelor, de care ne vom ocupa la locul potrivit.

În contextul celor arătate mai sus, trebuie spus că activitatea de predare–învăţare a citirii şi scrierii nu poate avea sorţi de izbândă fără suportul unor date ale lingvisticii. Un asemenea suport este cu atât mai necesar, cu cât, pornind de la relaţia dintre sunete şi litere, vom evidenţia raporturile dintre pronunţia literară şi ortografie. Înţelegem prin *ortografie* ansamblul de reguli care stabilesc scrierea corectă a unei limbi, aplicarea practică a acestor reguli. Potrivit acestor raporturi, este necesară cunoaşterea unor norme de pronunţare corectă ţinând seama de principiul că „ceea ce poate rămâne nedistins în pronunţare poate, de asemenea, fi nedeosebit în scriere" (Al. Graur, 1974, p. 109). Luarea în considerare a acestui principiu atrage atenţia că pronunţia corectă poate deveni un important instrument de prevenire a greşelilor de ortografie, ea facilitând distingerea corectă a sunetelor. La rândul ei, pronunţia corectă este asigurată de cunoaşterea unor noţiuni elementare de fonetică.

Scrierea în limba română notează, în general, fiecare sunet printr-o literă. Acest lucru se face numai în măsura în care sunetul reprezintă o medie a diferitelor pronunţii corecte şi serveşte la diferenţierea unui cuvânt de altul. Unui asemenea sunet îi spunem *sunet–tip* (Al. Rosetti, 1968, p. 437). „Relaţiile dintre *inventarul de foneme şi inventarul de litere* aruncă o primă lumină asupra raporturilor dintre pronunţia literară actuală şi ortografia în vigoare şi duc la importante consecinţe privitoare la modul de învăţare a scrierii corecte" (G. Beldescu, 1976, p. 3). Corespondenţa între sunetul–tip şi litere este însă, cum se exprimă G. Beldescu, univocă şi constantă, deoarece aceeaşi literă poate să reprezinte mai multe tipuri sonore, acelaşi sunet–tip poate fi simbolizat în mai multe feluri, iar un grup de litere juxtapuse poate să nu redea decât un fonem. De aceea, apreciază autorul amintit, „unitatea grafică cu rol distinctiv

Scanned with OKEN Scanner

este nu litera, ci grafemul" (G. Beldescu). În consecinţă, ortografia limbii române se foloseşte de grafeme simple şi complexe (după structura lor), monofone sau monovalente şi polifone sau polivalente, după numărul unităţilor sonore pe care le reprezintă în scris.

Pentru a nu insista prea mult pe probleme de pură specialitate, vom menţine terminologia uzuală, limitându-ne la precizările făcute mai sus. Considerăm că şi în acest fel putem formula consecinţele metodologice cu privire la procesul învăţării scrierii corecte din punct de vedere ortografic. Revenind la câteva din consideraţiile de fonetică ale limbii române, cu implicaţii de ordin metodologic, trebuie reţinut faptul că, potrivit principiului fonetic, după care scrierea notează, în general, fiecare sunet printr-o literă, în limba română sunt 31 de litere. Există însă cazuri când acelaşi sunet este redat prin litere diferite şi când aceeaşi literă redă sunete diferite. De asemenea, un grup de litere poate reda un singur sunet, iar o singură literă poate reda un grup de sunete. Astfel, grupurile de litere *ch, gh*, înainte de *e, i*, redau câte un singur sunet, *k', g'* (cheamă, gheaţă, chimir, ghindă), iar literele *c* şi *g*, înainte de *e* sau *i*, redau consoanele *c, g* (cer, cine, ger, gintă). Litera x redă uneori sunetele *cs* (explozie), alteori sunetele *gz* (examen), iar literele *â* şi *î* redau aceeaşi vocală (român, înţelept). Pe de altă parte, grupul de litere *ch* (urmat de *e, i*) şi litera *k* redau acelaşi sunet (chimic, kilometru), iar grupul de sunete *cs* se redă fie prin litera *x* (expediţie), fie prin literele *cs* (ticsit). Tocmai aceste situaţii speciale creează dificultăţi în activitatea didactică şi ele necesită explicaţii aparte, care nu se pot sprijini doar pe pronunţie.

Familiarizarea elevilor cu sunetele, respectiv cu literele, implică studierea fiecărui sunet, precum şi exerciţii de pronunţare corectă în scopul prevenirii greşelilor. Fără a analiza, a clasifica şi a descrie toate sunetele, ne vom limita doar la câteva situaţii care sunt mai dificile din punct de vedere al înţelegerii lor de către elevi şi care pot duce la greşeli frecvente, semnalate în lucrările de specialitate.

Formele de plural ale unor substantive, de exemplu, de la *litere, opere*, precum şi cele de singular de declinarea a III-a, ca *iepure, ginere* se termină în *–e*, ceea ce înseamnă că, prin adăugarea articolului *–le*, ele devin: *literele, operele, iepurele, ginerele*, şi nu *operile, literile, iepurile* etc.

Există un aşa-zis „conflict" de ordin regional între *e* şi *ă* când sunt urmate de consoanele şuierătoare *ş* şi *j*. Este necesară precizarea că în asemenea cazuri se scrie cu *ă* (acolo unde această vocală alternează cu *a*): *uşa-uşă, grija-grijă; măsura-măsură* etc.

Este necesară, de asemenea, precizarea că se pronunţă şi se scrie *ă*, nu *e* la nominativ-acuzativul şi vocativul singular al substantivelor şi adjectivelor feminine de declinarea I: *uşă, uriaşă, fruntaşă, grijă, plajă, şarjă* (nu uşe, uriaşe, fruntaşe, grije, plaje, şarje). Forma lor accentuată se pronunţă cu *–a*: *uşa, uriaşa, fruntaşa, grija, plaja, şarja*. În schimb, pluralul unor substantive şi adjective ca *uriaşe, fruntaşe, plaje, şarje* se scrie şi se pronunţă cu *e*: *uriaşe, fruntaşe, plaje, şarje*.

Scanned with OKEN Scanner

Diftongii, grupuri de sunete alcătuite dintr-o vocală şi o semivocală pronunţate în aceeaşi silabă, creează, de asemenea, dificultăţi atât în pronunţie, cât şi în scriere. Iată câteva asemenea cazuri: după *ş, j* se scrie şi se pronunţă *ea* nu *a* în cuvintele formate cu sufixele *–eală, –ean*; *greşeală, mureşean, orăşean, clujean*. Tot cu *ea*, nu cu *a*, se scriu cuvinte cum sunt: *seamă, seară, ţeapă, ţeapăn, zeamă*. În schimb, se scrie şi se pronunţă *ia*, nu *ea*, după vocale, când există forme alternante cu *ie*: *tăia, tăiat, tăiere, băiat–băieţi*; după vocale, când terminaţiile *–iască, –iază* alternează cu *–iesc, –iez*, se scrie şi se pronunţă *ia*, nu *ea*: alcătuiască–alcătuiesc, croiască–croiesc, întemeiază–întemeiez.

Atenţie specială impune şi diftongul *ie* care, uneori, este înlocuit în mod greşit cu vocala *e*. Astfel, potrivit normelor ortografiei române, cu unele excepţii (neologisme ca *ecran, epocă, aerodrom, alee, agreez, efectuez* se scriu şi se pronunţă cu *e*), se scrie şi se pronunţă *ie* nu *e*, la început de cuvânt sau la începutul unei silabe care urmează după o vocală: *ieftin, iepure, ieşire, baie, claie, odaie, femeie, proiect, statuie, voie, atribuie, trebuie, treier*. De asemenea, după consoane, acolo unde în limba literară se pronunţă *ie* se scrie şi se pronunţă *ie* nu *e*: *miei* substantiv la plural, *miercuri, fier, piept, pierde, vieţi*.

Unele dificultăţi în scriere apar şi din cauza neconcordanţei, pe alocuri, dintre scriere şi pronunţie. Este şi cazul pronumelor personale *eu, el, ea*, precum şi al verbului a fi la prezent, persoanele II şi III (*eşti, este*) şi la imperfect care, deşi se scriu cu *e*, se pronunţă *ieu, ia, ieste, ieram* etc.

Mai semnalăm, pentru evitarea unor posibile confuzii, că după consoană se scrie şi se pronunţă diftongul *oa*, nu *ua*: *coadă, moară, soare*, iar după vocală se scrie *oa* când există alternanţă cu *o*: *cuvios–cuvioasă, respectuos–respectuoasă*, şi *ua* când nu există asemenea forme alternante: *a doua, noua, ziua*. Se scrie *oa*, nu *ua*, la început de cuvânt: *oaste, oameni, oare* etc.

Precizăm, de asemenea, că la început de cuvânt şi de silabă, care urmează după vocală, se scrie şi se pronunţă triftongul *iai, iau* (*suiai, îndoiai*), iar după consoană se scrie şi se pronunţă triftongul *eau* (*beau, vreau, şleau, miau*).

Cu privire la scrierea cu *â* şi *î*, potrivit noilor norme se scrie cu *î* totdeauna la începutul şi sfârşitul cuvintelor: *împărat, înger, început, a hotărî, a coborî, a doborî*. Tot cu *î* se scrie şi în interiorul cuvintelor care, prin compunere, *î* de la începutul cuvântului ajunge medial: *neînsemnat, neînvăţat, neînţeles, neîncetat*. În toate celelalte cazuri se foloseşte *â* în corpul cuvintelor. Nu se scrie cu *î* în derivatele verbelor cu infinitivul în *rî*: hotărât, coborât, doborât.

În scrierea consoanelor apar mult mai puţine situaţii care ar putea crea dificultăţi. O atenţie deosebită trebuie acordată unor cazuri speciale, când consoanele apar în grupuri.

Un caz aparte de consoane în grup sunt aşa-numitele consoane duble. Unele dintre ele, cum sunt, de exemplu, *cc* cu pronunţări diferite nu prezintă dificultăţi: *acces, accident, succes*. Problema principală în cazul consoanelor duble este cea a cuvintelor formate cu prefixul *in-*: dacă tema începe cu *n-* în mod normal, vom avea doi *n* consecutiv. Deci, *n* va fi scris dublu acolo unde

Scanned with OKEN Scanner

formaţia este analizabilă, ca în cazul lui *înnegri (în-negru), înnopta (în-noapte), înnora (în-nor)* etc. (Al. Graur).

Deoarece nu mai apar elemente componente, se scrie cu un singur *n*: *îneca, înota* etc.

Problemele lingvistice de a căror rezolvare corectă depinde în mare măsură succesul în învăţarea cititului şi a scrisului sunt mult mai numeroase, cele semnalate intervenind însă mai frecvent printre cauzele care generează greşeli în scriere. Cunoaşterea şi rezolvarea lor corectă reprezintă o condiţie esenţială în prevenirea greşelilor de scriere. Efectuarea exerciţiilor de analiză şi sinteză fonetică este necesar să se facă folosind *Îndreptarele ortografice, ortoepice şi de punctuaţie*. Numai sprijinindu-ne pe datele lingvisticii şi luând în considerare particularităţile psihologice ale copiilor de 6–7 ani, vom asigura un caracter ştiinţific metodelor folosite în familiarizarea elevilor cu cititul şi scrisul.

4. PARTICULARITĂŢILE PSIHOLOGICE ALE ÎNCEPĂTORILOR ÎN ÎNVĂŢAREA CITITULUI ŞI A SCRISULUI

a) Clarificări teoretice şi metodologice

Asigurarea succesului în predarea–învăţarea citirii şi scrierii de către începători depinde în cea mai mare măsură de modul în care sunt cunoscute şi luate în considerare particularităţile psihologice ale copiilor, ale celor ce urmează să-şi însuşească aceste deprinderi. O metodologie corectă, eficientă ce va fi folosită în acest scop nu poate fi concepută fără cunoaşterea şi respectarea acestor particularităţi.

De aceea e necesară, mai întâi, o foarte succintă trecere în revistă a unora din cele mai importante particularităţi specifice ale limbajului copiilor de vârstă şcolară mică. La intrarea în şcoală, copilul stăpâneşte destul de bine sistemul limbii materne. Capacitatea de diferenţiere a fonemelor este deja formată la majoritatea copiilor, în bună măsură, de la vârsta preşcolară. Eventualele greşeli în pronunţia corectă, în diferenţierea unor sunete trebuie depistate şi apoi stabilite cauzele, pentru ca, prin exerciţii speciale de pronunţie, să fie remediate.

Vorbirea copilului este, în general, corectă şi din punct de vedere gramatical; copilul şi-a însuşit spiritul limbii şi regulile gramaticale pe cale practică, prin comunicare verbală cu cei din jurul său. Pe el însă nu-l preocupă separarea cuvântului de obiect. De aceea, după intrarea în şcoală este necesar ca ei să înţeleagă cuvintele ca fenomen lingvistic, pentru ca acestea să devină obiect al cunoaşterii. În toate exerciţiile implicate în învăţarea cititului şi scrisului elevul va opera, aşadar, cu cuvinte (care sunt abstracţiuni), nu cu obiectele pe care le desemnează acestea, sau cu alte funcţii pe care le au cuvintele în vorbire (cuvinte–însuşiri, cuvinte–acţiuni, cuvinte de legătură etc.).

Activitatea şcolară specifică predării–învăţării cititului şi scrisului în clasa I trebuie să conducă elevii la însuşirea în mod conştient a întregii bogăţii a limbii materne, la formarea capacităţii de a învăţa şi utiliza, pe cale practică,

Scanned with OKEN Scanner

regulile gramaticale, de a identifica structurile de bază ale limbii. Sintetic spus, este necesar ca elevii să fie orientaţi şi ajutaţi să delimiteze cuvintele în propoziţii şi sunetele în cuvinte; să „vadă" în aceste elemente componente ale limbajului oral şi scris. Învăţarea citit–scrisului necesită diferenţierea corectă a tuturor fonemelor limbii. Aceasta se face prin exerciţii sistematice de analiză şi sinteză fonetică, al căror rol este de a perfecţiona auzul fonematic al copiilor, precum şi prin exerciţii corespunzătoare de pronunţie corectă a cuvintelor şi a sunetelor (fonemelor).

Fonemul este cea mai mică unitate fonică a limbii, care asigură o anumită semnificaţie cuvântului, de modificarea căruia depinde însăşi modificarea semnificaţiei respective. Aceste sunete generalizate ale limbii sunt marcate grafic prin literele alfabetului (grafeme).

Copiii cu unele deficienţe de vorbire, de pronunţie, datorită fie unor particularităţi anatomice ale organelor vorbirii sau unor neajunsuri auditive, fie specificului graiului local trebuie supuşi unui tratament special de corectare a greşelilor respective de pronunţie. Acest lucru se face chiar de către educatori, iar în cazul unor tulburări mai grave elevii respectivi e bine să fie orientaţi spre specialişti în logopedie. Oricum, în asemenea cazuri este necesară diagnosticarea de către specialişti a cauzelor deficienţelor de pronunţie ale copiilor.

Dificultăţile de percepere auditivă a sunetelor pot să fie cauzate, de asemenea, fie de hipoacuzie (auz slab), fie de o dezvoltare insuficientă a auzului fonematic. În primul caz, copilul percepe şi pronunţă greşit mai ales sunetele neaccentuate şi terminaţiile cuvintelor, adică sunetele care sunt pronunţate cu o intensitate redusă, cu voce şoptită. În al doilea caz, copilul nu poate diferenţia sunetele (b-p, t-d, c-g, s-z, ş-j ş.a.) care se pronunţă cu aproximativ aceeaşi poziţie a organelor vorbirii.

Destul de frecvent, diferenţierea insuficientă a sunetelor nici nu se observă în limbajul oral al copilului; ea iese la iveală numai după trecerea la însuşirea limbajului scris, unde fiecare sunet trebuie reprezentat prin litere corespunzătoare.

Un defect de vorbire întâlnit destul de frecvent la unii şcolari este bâlbâiala. Ea se manifestă mai ales când copilul încearcă să exprime un conţinut complex sau idei care nu-i sunt suficient de clare şi precise. Tulburările de acest fel sunt mai frecvente la copiii întârziaţi mintal, decât la copiii normali. La aceştia din urmă, care în condiţii obişnuite vorbesc corect, bâlbâiala apare, de obicei, atunci când simt nevoia să se exprime într-un limbaj pe care nu-l cunosc temeinic; uneori bâlbâiala poate fi determinată de o stare emoţională puternică, prelungită.

Aceste situaţii inerente atrag atenţia că, pentru a combate bâlbâiala copiilor, ei trebuie să-şi reprezinte clar ceea ce au de spus, să-şi precizeze gândurile, să folosească imagini concrete pe care să le exprime apoi verbal, trecând astfel spre un conţinut al vorbirii cu un grad mai ridicat de abstractizare. De asemenea, este recomandabil să vorbească mai rar, prelungind pronunţia sunetelor şi a silabelor, să formuleze iniţial structurile de limbă în gând înainte de a le pronunţa.

Scanned with OKEN Scanner

Cerinţele exprimării corecte se regăsesc mai ales în limbajul scris. La început, în relaţiile dintre limbajul scris şi cel vorbit, cu ajutorul educatorului, copilul formulează, mai întâi în limbaj sonor, ceea ce are de spus, apoi va exprima în scris conţinutul respectiv. În felul acesta, perfecţionarea limbajului scris duce şi la perfecţionarea limbajului oral.

În perfecţionarea limbajului copiilor un rol deosebit îl are limbajul învăţătorului, fiind cunoscută înclinaţia acestora spre a imita modelele care li se oferă.

Înţelegerea corectă a particularităţilor psihologice ale procesului citirii la începători se poate asigura mai bine pornindu-se de la modul în care realizează actul cititului persoanele care au formată această deprindere şi care sunt, prin urmare, „ştiutori de carte". O primă constatare este aceea că cititorul cu experienţă are format „câmpul de citire" sau „câmpul vizual", aceste sintagme determinând numărul de litere sau cuvinte care sunt cuprinse într-o singură privire, respectiv într-o singură mişcare a ochilor pe rândul textului citit. La cititorul experimentat această unitate optică de citire este constituită, de regulă, dintr-un cuvânt întreg, iar în unele cazuri chiar din două sau mai multe cuvinte. În timpul cititului, el îşi deplasează mişcarea ochilor de-a lungul fiecărui rând, făcând doar câteva pauze. Cu cât textul este mai uşor, cu atât câmpul de citire este mai mare şi, ca urmare, cu atât este mai mic numărul fixărilor vizuale. Aceasta se explică şi prin faptul că lectorul cu experienţă fixează, de obicei, ochii pe mijlocul cuvântului şi chiar între cuvinte. Dacă textul este mai greu sau dacă unele cuvinte sunt alcătuite dintr-un număr mai mare de silabe, dacă este vorba de cuvinte mai rar uzitate sau noi, atunci numărul fixărilor este mai mare.

Deseori, unui cititor cu experienţă îi este suficient să arunce doar o privire pe un anunţ obişnuit, de tipul „Nu rupeţi florile", pentru a citi textul în întregime, fără a-şi fixa privirea asupra tuturor literelor, silabelor sau chiar a cuvintelor. În acest caz, procesul citirii se realizează pe baza anticipării sau sesizării înţelesului cuvintelor şi al propoziţiei, pe baza recunoaşterii, eventual, a literelor dominante, adică a acelora care definesc caracterul cuvântului tipărit ca o întreagă imagine vizuală.

Anticiparea sensului cuvintelor numai după câteva dintre literele de bază poate duce, uneori, la comiterea unor greşeli în citire, chiar dacă cititorul înţelege sensul textului. Tocmai de aceea, unii cititori cu experienţă nu observă, deseori, greşeli de tipar care pot consta din omisiuni, inversiuni sau substituiri de litere etc.

Ritmul destul de rapid al cititului la persoanele cu ştiinţă de carte asigură înţelegerea sensului celor citite simultan cu procesul propriu-zis al cititului. Faţă de aceste particularităţi ale cititului, proprii ştiutorilor de carte, la începători acest proces este cu totul deosebit. Un începător (fie el copil în clasa I sau adult) nu are format „câmpul de citire", mai exact spus, acesta se limitează la o singură literă. Pentru a citi, spre exemplu, cuvântul „mure" el trebuie să-şi fixeze privirea asupra fiecărei litere, să le recunoască în succesiunea lor şi să

Scanned with OKEN Scanner

le asocieze pe fiecare cu sunetul corespunzător. Din această cauză, chiar după ce a parcurs corect aceste operaţii, nu poate realiza citirea integrală a cuvântului (sinteza sunetelor), producând doar o enumerare de litere în loc de citire. Transformarea structurii grafice (a literelor reunite în cuvânt) într-una sonoră pe baza literizării nu poate duce la realizarea sintezei cuvântului pentru a i se înţelege, astfel, şi sensul, datorită ritmului extrem de lent al perceperii textului, îndeosebi al asocierii literelor cu sunetele respective. Prin urmare, pronunţarea succesivă a sunetelor dintr-un cuvânt nu asigură citirea propriu-zisă a acestuia. Întrucât litera luată separat nu are nicio semnificaţie şi cum cuvântul cu înţelesul lui nu poate constitui, pentru începători, unitatea optică de citire, se recurge la silabă ca unitate sonoră care, chiar dacă nici ea nu are o semnificaţie, uşurează trecerea pragului spre citirea cuvintelor. De aceea este necesară unirea literelor, respectiv a sunetelor în silabe, altfel spus, formarea câmpului vizual de o silabă, iar apoi, prin rostirea articulată, trecerea pragului de la silabă la cuvânt.

O altă particularitate a cititului la începători o constituie faptul că ei înţeleg cu mare greutate cele citite. Înţelegerea nu se realizează concomitent cu cititul. Pentru ca un începător să înţeleagă cele citite nu îi este suficientă perceperea vizuală a textului. Aceasta trebuie însoţită în mod obligatoriu şi de pronunţia celor citite şi, odată cu aceasta, de percepere auditivă.

Numai după această triplă operaţie (perceperea vizuală, pronunţarea cuvântului şi perceperea auditivă) se înţelege sensul cuvântului citit.

În situaţii în care se citesc cuvinte cu un număr mai mare de silabe, datorită ritmului lent al „descifrării" literelor şi realizării sintezei pe silabe, apoi pe cuvinte, deseori, când se ajunge la citirea ultimei silabe, sunt uitate celelalte şi, în consecinţă, pentru înţelegerea semnificaţiei se reia cititul, pe silabe. Deseori numai după două–trei reluări elevul ajunge la ceea ce se numeşte citire conştientă. De aceea sunt necesare exerciţii repetate pentru realizarea „saltului" de la silabe la cuvânt, aceasta fiind o condiţie a citirii conştiente.

Se poate spune că citirea la începători trebuie astfel îndrumată încât să se asigure continuitatea şi unitatea perceperii vizuale şi pronunţarea corectă, pe de o parte, cu înţelegerea sensului celor citite, pe de altă parte.

După ce se trece la citirea propoziţiilor şi a textelor, revenirile asupra celor citite se fac şi în scopul integrării înţelesului unui cuvânt în întregul context al propoziţiei sau al integrării înţelesului propoziţiei în unitatea textului, în vederea formării unei viziuni unitare, integrale asupra acestuia.

Procedând în aceeaşi manieră, a analogiei, între felul în care realizează scrisul persoanele care posedă această deprindere şi particularităţile psihologice ale începătorilor în învăţarea acestei deprinderi, se constată, în primul rând, că cel care dispune deja de experienţă în activitatea de scriere desfăşoară toate operaţiile corespunzătoare cu siguranţă, cu dezinvoltură. Atenţia lui nu e orientată asupra scrisului în sine (forma literelor, elementele de legătură a acestora în cuvinte, poziţia corpului şi a mâinii în timpul scrisului etc.);

Scanned with OKEN Scanner

toate aceste operaţii se desfăşoară automat, de la sine, cu uşurinţă, în aparenţă fără efort, fără pauze şi întreruperi. Silabe şi chiar cuvinte întregi se scriu fără a se ridica stiloul de pe hârtie. Atenţia lui e concentrată asupra conţinutului a ceea ce scrie, asupra acurateţei exprimării. Fireşte, când doreşte să realizeze un scris cu performanţe superioare sub aspect grafic, ritmul devine ceva mai lent, efortul se concentrează pe realizarea la un nivel calitativ superior a tuturor elementelor tehnice şi grafice ale acestei deprinderi.

La începători, procesul scrisului este cu totul deosebit. Neavând formată deprinderea scrisului, la începătorul în învăţarea acestei deprinderi nu poate fi vorba de niciun element automatizat în realizarea scrisului. Elevul începător trebuie, în primul rând, să-şi reprezinte corect litera pe care urmează s-o scrie ca semn grafic al unui sunet (grafem), să reconstituie în minte elementele grafice ale literei, ordinea în care se execută acestea, sensul în care se efectuează mişcarea mâinii pentru a da contur acestor elemente grafice. În cazul în care realizează scrisul după modele pe care le are în faţă, este scutit de reprezentarea acestora în minte, iar deseori e înclinat să realizeze modelul respectiv aidoma realizării unui desen, fără respectarea unor reguli grafice specifice scrierii literei respective. Foarte frecvent, efortul lui, inclusiv cel fizic, este amplificat de lipsa de experienţă, precum şi de faptul că nu poate diferenţia mişcările absolut necesare scrierii elementelor grafice respective de cele care sunt de prisos. Din această cauză elevul şi oboseşte mai repede decât i-ar permite capacitatea de efort, iar scrisul nu are un caracter constant datorită tocmai lipsei deprinderilor, precum şi ritmului extrem de lent al scrisului.

Consecinţele de ordin metodic ce decurg din aceste particularităţi sunt multiple şi vor fi tratate în capitolele următoare. Particularităţile psihologice ale începătorilor în ce priveşte procesul citirii şi cel al scrierii, alături de alte criterii de ordin lingvistic, vor determina însuşi specificul metodei folosite în predarea–învăţarea acestor deprinderi în clasa I, precum şi întregul sistem de strategii şi metode care vor asigura obţinerea unor performanţe superioare în activitatea cu cei mai mici şcolari.

b) De ce metoda fonetică, analitico-sintetică?

Este general acceptată ideea că metodele folosite în scopul predării–învăţării citirii şi scrierii în clasa I îşi dovedesc valoarea dacă, pe de o parte, au în vedere particularităţile specifice ale limbii respective, iar, pe de altă parte, ţin seama de particularităţile psihologice ale începătorilor în ceea ce priveşte învăţarea acestor tehnici de muncă intelectuală.

Dacă în privinţa particularităţilor specifice vârstei acestea sunt comune tuturor celor care urmează să înveţe cititul şi scrisul, în ceea ce priveşte limba maternă, mai exact spus, în ceea ce priveşte ortografia limbii materne pe care copiii învaţă s-o citească şi s-o scrie, lucrurile sunt diferite. De aceea, tocmai aceste particularităţi ale ortografiei unei limbi au o influenţă decisivă în alegerea metodei celei mai potrivite. Fireşte, fiecare metodă poate avea unele

Scanned with OKEN Scanner

note originale, particulare în utilizarea ei, fără a se abate de la ceea ce are specific limba respectivă. Astfel, fără a consemna variante ale acestei metode folosite în şcoala noastră de-a lungul anilor, ne vom limita la una singură, utilizată cu decenii în urmă. E vorba de metoda numită „a cuvintelor normale". Fără a neglija analiza fonetică, după studierea sunetului ce urma să fie învăţat, se continua cu scrierea literei de mână (litera mică). Aşadar, învăţarea literei de tipar, inclusiv citirea unor cuvinte, propoziţii sau texte, se realiza după învăţarea literei respective de mână.

Nu ne propunem să analizăm aici avantajele şi, eventual, dezavantajele folosirii acestei metode. Ele pot fi analizate de oricine îşi propune acest lucru. Vom aminti însă un argument care este şi „de suflet", spunând că cel care a fost nu numai marele scriitor şi povestitor, ci şi un strălucit dascăl, a fost, în acelaşi timp, atât autorul unui celebru abecedar, după care au învăţat slovele cărţii numeroase generaţii de copii, cât şi al cărţii *Învăţătorul copiilor.* Aşa după cum scriitorul Jean Bart îl evocă pe cel care i-a fost dascăl, Ion Creangă, acesta făcea în clasă cu elevii săi probe pentru textele ce le tipărea mai pe urmă în cărţile sale, care se adresau dascălilor. Iar metoda folosită de el atât în abecedarul său, în predarea lui, precum şi în scrierile sale adresate învăţătorilor, era cea fonetică.

Fără îndoială că nu ne-am propus să folosim practica nemuritorului Ion Creangă drept argument pentru a susţine superioritatea metodei fonetice, analitico-sintetice care, desigur, este o variantă a celei folosite de marele înaintaş. Avem în vedere unele încercări care s-au făcut în trecut şi care mai au loc şi astăzi, din iniţiative proprii, de a se folosi metoda „globală", potrivită pentru limbile care au o ortografie etimologică (limba franceză, limba engleză ş.a.). Cum aceste limbi nu redau scrierea în pronunţia actuală, fireşte că în învăţarea cititului şi a scrisului se poate porni de la redarea integrală, „globală" a unor cuvinte, pentru a se ajunge la felul în care se scriu ele în prezent.

Revenind la metoda fonetică, analitico-sintetică, aşa cum deja a fost amintit, în folosirea ei se pune accentul pe fonem, pe studierea sunetului, fapt pentru care este fonetică. Cum în procesul predării–învăţării citit–scrisului nu se poate porni direct de la studierea sunetului, deoarece pentru copii acesta n-are nicio semnificaţie, se desprinde mai întâi o propoziţie din vorbire, care se analizează până la nivelul sunetului ce urmează a fi studiat. După analiză, prin sinteză se parcurge drumul invers până la propoziţie. Prin urmare, metoda este *fonetică, analitico-sintetică.* Cum se constată, metoda are un caracter obiectiv şi nu e impusă de cineva străin de realitate. Ceea ce mai trebuie subliniat cu privire la folosirea acestei metode este faptul că, după studierea sunetului nou, întâi se învaţă semnul grafic, de tipar, al acestuia (litera sau grafemul). Prin urmare, întâi se citeşte, abia apoi, în lecţiile următoare, învăţându-se literele de mână, deci se scrie. Ordinea aceasta are un avantaj în plus dacă se ţine seama de faptul că scrisul presupune, faţă de învăţarea literei de tipar, care solicită un vădit efort intelectual, şi un efort fizic, ceea ce pentru micul şcolar nu e deloc de neglijat.

Scanned with OKEN Scanner

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", 2005, *Dicţionarul ortografic, ortoepic şi morfologic al limbii române (DOOM)*, Ed. Univers Enciclopedic, Bucureşti

Beldescu, George, 1976, *Implicaţii didactice asupra raporturilor dintre pronunţia literară şi ortografie*, I.C.P.P.D., Bucureşti

Faguet, Emile, 1993, *Arta de a citi*, Ed. Albatros, Bucureşti

Guţu Romalo, Valeria, 1972, *Corectitudine şi greşeală*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti

Graur, Al., 1974, *Mic tratat de ortografie*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti

M.E.C., C.N.C.. *Noile programe pentru învăţământul primar*

Rosetti, Al., 1957, *Introducere în fonetică*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti

Rosetti, Al., 1968, *Istoria limbii române de la origini până în sec. al XVIII-lea*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

VI. CICLUL CURRICULAR „ACHIZIȚII FUNDAMENTALE“ ȘI PRINCIPIUL CONTINUITĂȚII ÎN REALIZAREA OBIECTIVELOR-CADRU ALE STUDIULUI LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

1. PRELIMINARII

Unul din principiile fundamentale a cărui respectare asigură în cea mai mare măsură înfăptuirea obiectivelor stabilite în orice activitate umană, intenţionată şi organizată în mod conştient, este acela al continuităţii atât între segmentele domeniului respectiv, cât şi în interiorul fiecăruia dintre acestea. Pentru activitatea de învăţământ, luarea în considerare a principiului continuităţii capătă dimensiuni cu totul aparte, în condiţiile în care este structurată pe trepte de şcolaritate, pe clase, pe lecţii, pe numeroase alte sisteme proprii procesului didactic.

În consecinţă, în toate documentele care reglementează structura şi organizarea sistemului de învăţământ, obiectivele, conţinuturile şi modalităţile de înfăptuire a acestora, inclusiv evaluarea performanţelor, sunt stabilite reglementări care asigură continuitatea între componentele fiecărui sistem şi în interiorul aceluiaşi element constitutiv. Iată doar două exemplificări:

Prin lege, învăţământul preşcolar este inclus în structura sistemului de învăţământ: „*pentru asigurarea continuităţii* (sublinierea noastră) între învăţământul preşcolar şi cel primar se instituie şi se vor generaliza treptat grupele pregătitoare pentru şcoală, cuprinzând copii de 5–6/7 ani“ (Art. 19 din Legea Învăţământului nr. 84/1995). În spiritul acestei prevederi au fost instituite *„Ciclurile curriculare“* care reprezintă „periodizări ale şcolarităţii, ele grupând mai mulţi ani de studiu, care ţin uneori de niveluri şcolare diferite (de exemplu, preşcolar–primar, adică grupa pregătitoare a grădiniţei împreună cu clasele I şi a II-a ale şcolii primare). La rândul lor, clasele a III-a şi a IV-a, împreună cu clasele a V-a şi a VI-a gimnaziale, sunt constituite şi ele într-un ciclu curricular“. Asemenea cicluri curriculare sunt constituite şi între segmentele următoare ale sistemului de învăţământ.

Aceste periodizări ale şcolarităţii au comun unele obiective (vom reveni asupra acestora cu privire la primul ciclu curricular), conţinuturi comune, precum şi elemente de metodologie comune; toate acestea, în ideea asigurării continuităţii între diferitele componente ale sistemului de învăţământ. De altfel, planurile de învăţământ, programele şcolare conţin prevederi exprese cu privire la acest deziderat. Printre finalităţile învăţământului preşcolar stabilite în *Programa activităţii instructiv-educative* se stipulează: „sprijinirea copilului preşcolar pentru a dobândi cunoştinţe, capacităţi şi atitudini necesare activităţii viitoare în şcoală, precum şi vieţii sale ulterioare în societate“. Iar noua programă pentru învăţământul preşcolar prezintă şi ea o abordare sistemică în

Scanned with OKEN Scanner

vederea asigurării, în primul rând, a continuităţii în interiorul aceluiaşi ciclu curricular, a interdependenţei dintre categoriile de activităţi din învăţământul preşcolar şi disciplinele şcolare din clasele I şi a II-a.

2. SEMNIFICAŢIA „ACHIZIŢIILOR FUNDAMENTALE"

Ciclul curricular „Achiziţii fundamentale" este constituit, cum s-a anticipat, din grupa pregătitoare de la grădiniţă şi din clasele I şi a II-a ale ciclului primar. Însăşi denumirea acestui ciclu curricular sugerează faptul că în această perioadă a parcursului şcolarităţii, chiar în condiţiile în care ea grupează ani de studiu ce ţin de niveluri diferite ale sistemului de învăţământ, copiii preşcolari şi elevii din clasele I şi a II-a primară sunt supuşi acţiunii educaţionale în vederea obţinerii unor „achiziţii" care stau la temelia învăţării elementelor de bază ale principalelor limbaje convenţionale (citit, scris–comunicare orală şi scris–calcul aritmetic etc.). Este vorba, după cum se vede, de „alfabetizarea" iniţială a copiilor. Un alt obiectiv îl constituie stimularea perceperii, a cunoaşterii şi stăpânirii mediului apropiat. Asemenea obiective „se leagă" foarte bine de stimularea potenţialului creativ, a imaginaţiei şi a spiritului de observaţie ale copiilor. Toate aceste obiective facilitează, în acelaşi timp, cultivarea motivaţiei pentru învăţare, înţeleasă ca o activitate socială.

Iată, prin urmare, argumente convingătoare pentru susţinerea ideii că luarea în considerare a principiului continuităţii în procesul didactic este o necesitate absolut obiectivă, o cerinţă de primă dimensiune pentru creşterea randamentului activităţii de învăţare, pentru obţinerea unor performanţe în conformitate cu nevoile societăţii actuale şi a celei viitoare.

3. CONTINUITATEA ŞI ADAPTAREA, CONDIŢII ALE REUŞITEI ŞCOLARE

Cercetările realizate, îndeosebi prin sondaje precum şi prin analiza unor situaţii statistice, cu privire la performanţele şcolare obţinute periodic atât la nivel judeţean, cât şi naţional dovedesc că rezultatele cu cei mai mici indicatori de performanţe şcolare, exprimate prin note (calificative) superioare şi, respectiv, prin note mici, chiar prin eşecuri şcolare, se întâlnesc la nivelul claselor praguri — clase de început de ciclu (clasa I şi clasa a V-a precum şi clasa a IX-a).

Cauza principală a unei asemenea stări de lucruri trebuie căutată, după opiniile specialiştilor, în greutăţile de adaptare a copiilor de la o formă de activitate la altă formă, altfel spus, într-o anumită discontinuitate între obiectivele, conţinutul, formele şi modalităţile de lucru proprii unor perioade oarecum distincte în evoluţia copiilor. Cât priveşte şcolarii din clasa I, este vorba de trecerea de la o anumită activitate dominantă, specifică perioadei şcolare, la o altă activitate dominantă, caracteristică vârstei şcolare mici, respectiv, de la joc la învăţătură.

Scanned with OKEN Scanner

Faţă de o asemenea realitate, apare necesară asigurarea unei continuităţi fireşti între activitatea specifică celor două etape în evoluţia şi dezvoltarea copiilor. O asemenea continuitate asigură o mai rapidă adaptare a copiilor din clasa I la particularităţile muncii de învăţare. „Este împotriva naturii să tratăm copilul în mod fragmentar. Cu fiecare perioadă, el constituie un ansamblu indisolubil şi original. În succesiunea perioadelor, copilul rămâne una şi aceeaşi fiinţă în curs de metamorfozare" (H. Wallon, 1975, p. 155).

În asigurarea continuităţii între activitatea dominantă a vârstei preşcolare şi a perioadei şcolare mici, trebuie avute în vedere înseşi particularităţile trecerii de la un stadiu la altul în dezvoltarea copiilor. Dezvoltarea stadială a copiilor constituie, aşa cum subliniază studiile de psihologie a copilului, un proces dialectic. Încă de la vârsta preşcolară, în condiţiile jocului ca activitate dominantă, apar atât în cadrul acestei activităţi, cât şi în forme special organizate elemente ale muncii de învăţare. Prin urmare, învăţarea, dominantă a vârstei şcolare, este prezentă în diferite forme şi la vârsta preşcolară, ea izvorând din necesitatea de a satisface interesul, curiozitatea copilului pentru cunoaştere. Pe de altă parte, odată cu intrarea copilului în şcoală, chiar în condiţiile învăţării ca activitate ce va deveni dominantă, se menţine şi jocul ca o activitate ce asigură un echilibru necesar, o continuitate firească între cele două stadii, o adaptare treptată a copiilor la activitatea şcolară. Începutul şcolarităţii va însemna şi deplasarea treptată a ponderii activităţii de la joc spre învăţătură. Jocul îşi justifică existenţa nu numai ca mod de adaptare a copiilor din clasa I la activitatea şcolară, ci şi ca metodă de învăţare.

Este un lucru bine ştiut că şcoala îşi începe acţiunea educaţională pe fondul acumulărilor realizate de copii la vârsta preşcolară. O consecinţă a acestei constatări o constituie, cum e firesc, necesitatea cunoaşterii „zestrei" intelectuale, a acumulărilor realizate de copii înainte de intrarea în şcoală, a nivelului lor de dezvoltare intelectuală. Aceste achiziţii, care au un mare rol în debutul cu succes al copiilor în clasa I, se cer a fi preluate „din mers", astfel ca adaptarea să se realizeze treptat, pe nesimţite, prin noi acumulări pe care ei le vor face, de data aceasta, în forme specifice activităţii şcolare.

4. OBIECTIVE-CADRU ŞI TEHNOLOGII DIDACTICE COMUNE

În cele ce urmează, vom aborda teza continuităţii în interiorul ciclului curricular *„Achiziţii fundamentale"*, luând în studiu, selectiv, realizarea unor obiective–cadru comune care ţin îndeosebi de prima alfabetizare: dezvoltarea capacităţii de exprimare corectă, din punct de vedere fonetic, lexical şi sintactic, dezvoltarea capacităţii de a înţelege şi transmite intenţii, gânduri, semnificaţii mijlocite de limbajul scris, dezvoltarea capacităţii de *receptare a mesajului scris (citirea/lectura).*

Asigurarea unui început bun în procesul învăţării cititului şi scrisului reprezintă o condiţie a succesului în această activitate deosebit de complexă.

Scanned with OKEN Scanner

Lucrul acesta se impune cu atât mai mult, cu cât este vorba de deprinderi intelectuale şi motorii de o deosebită complexitate, cu o arie de folosire extrem de vastă, care se întinde pe parcursul întregii vieţi. Pe de altă parte, asigurarea începutului bun este cerută şi de particularităţile psihologice ale copiilor de 6–7 ani, de plasticitatea sistemului lor nervos. Ceea ce surprind şi reţin copiii la această vârstă este, de cele mai multe ori, decisiv pentru evoluţia lor viitoare. Asigurarea unui început bun în citire şi scriere presupune verificarea capacităţii de citire şi scriere a copiilor chiar la venirea lor în şcoală, prin testarea felului în care se comportă în faţa literelor tipărite sau scrise manual. În acest sens, sortarea literelor de tipar, de mână, mici şi mari de către copii, ca simple forme, fără cunoaşterea denumirii lor pe baza asocierii şi comparării lor prin exerciţii, poate duce la constatări demne de luat în seamă în activitatea imediat următoare. Astfel, se vor întâlni copii care cunosc tot alfabetul, alţii fără a cunoaşte denumirea literelor. În fine, sunt copii care în momentul accederii în clasa I nu pot nici măcar sorta literele. Este firesc ca la începerea învăţării citirii să se ţină seama de aceste diferenţieri.

În ceea ce priveşte scrisul, o simplă „lucrare de control" care ar putea consta din solicitarea copiilor de a desena ceea ce ştiu, inclusiv litere, furnizează date preţioase pentru buna organizare în mod diferenţiat a începutului în învăţarea citirii şi a scrisului.

Urmărirea progresului realizat de copii, în special în primele etape ale învăţării cititului şi scrisului, apare cu atât mai necesară dacă luăm în seamă faptul că, spre deosebire de o etapă avansată în învăţarea cititului şi scrisului, eventualele rămâneri în urmă în prima perioadă, cea a alfabetizării propriu-zise, au consecinţe nefaste, ele fiind foarte greu de recuperat. Pe de altă parte, rămânerea în urmă, manifestată prin necunoaşterea unor sunete şi litere, constituie o frână de netrecut în exersarea în continuare a citirii cuvintelor, propoziţiilor sau a textelor închegate în care apar literele respective. De aceea sunt necesare controale periodice, cu o frecvenţă mai mare în perioada de început, însoţite de evaluarea nivelului citirii şi al scrierii.

Continuitatea între grădiniţă şi şcoală se asigură — cum se poate desprinde şi din aprecierile făcute mai sus — în special prin măsuri de ordin psihopedagogic. Ne vom referi la alte asemenea măsuri din perspectiva adaptării copiilor din clasa I la specificul muncii de învăţare a cititului şi scrisului.

O măsură deosebit de importantă o constituie cunoaşterea temeinică a copiilor la intrarea în clasa I. Avem în vedere, cum s-a arătat mai înainte, cunoaşterea acumulărilor realizate în perioada preşcolară, în special a acelora care, într-un fel sau altul, constituie elemente pregătitoare pentru învăţarea citirii şi a scrierii. Acestea sunt strâns legate de capacitatea de exprimare a elevilor de nivelul auzului lor fonematic, având în vedere activităţile speciale organizate în acest scop în grădiniţă, de posibilităţile de mânuire a instrumentelor de scris, de coordonarea mişcărilor mâinii în vederea trasării unor contururi etc.

Scanned with OKEN Scanner

O altă categorie de măsuri de natură psihopedagogică menite să contribuie la asigurarea continuităţii între grădiniţă şi şcoală poate fi plasată la nivelul conţinutului învăţământului, oglindit în special în programele respective ale grădiniţei şi clasei I. Este vorba de legătura indisolubilă între prevederile programelor respective de învăţământ. Fireşte, această legătură este asigurată de autorii programelor. Pentru a fi însă operaţionali, corelaţia dintre programe se cere a fi riguros cunoscută atât de învăţător, cât şi de educatoare. Nu poate fi concepută continuitatea în activitatea instructiv-educativă, între grădiniţă şi clasa I, fără o cunoaştere temeinică a tot ceea ce realizează copiii preşcolari în vederea pregătirii lor pentru învăţarea citirii şi scrierii. O cunoaştere fie şi sumară a programei de educare a limbajului, în special de la grupa pregătitoare din grădiniţă, dezvăluie numeroase acţiuni care, de fapt, anticipează familiarizarea elevilor cu unele componente de bază ale deprinderii cititului. Astfel, în programa de educare a comunicării orale, la obiectivul–cadru „Educarea unei exprimări verbale orale corecte din punct de vedere fonetic, lexical şi sintactic" este prevăzut ca obiectiv de referinţă: „să distingă sunetele ce compun cuvintele şi să le pronunţe corect". Iar ca exemple de comportamente: „să pronunţe relativ corect sunetele limbii române; să recunoască şi să numească sunetul iniţial din cuvântul pronunţat oral; să recunoască şi să numească sunetul final din cuvântul pronunţat oral; să recunoască şi să numească sunetele din interiorul cuvântului pronunţat oral" (M.E.N., 2000, p. 36–37). În programa respectivă mai sunt formulate sarcini ce se referă, de asemenea, la dezvoltarea auzului fonematic, la sporirea capacităţii de diferenţiere perspectiv-fonetică a cuvintelor în vorbirea rostită, precum şi la conştientizarea exprimării proprii sub raport fonetic.

Programa stabileşte mijloacele de realizare a sarcinilor respective, formele de activitate, care, de fapt, anticipează forme corespunzătoare de activitate ce au loc în clasa I, care asigură o solicitare intelectuală mai susţinută din partea elevilor. Or, folosirea unei anumite tehnologii didactice în clasa I, în vederea familiarizării elevilor cu cititul şi scrisul, nu poate neglija ceea ce s-a efectuat, din acest punct de vedere, în grădiniţă. Se cere a fi preluate, prin urmare, atât elemente de conţinut, cât şi cele care ţin de metode.

În felul acesta, am ajuns la o categorie de măsuri de ordin pedagogic, care acţionează, de fapt, în sfera tehnologiei didactice. Este vorba de asigurarea continuităţii în însăşi folosirea metodelor şi procedeelor didactice în activitatea de învăţare, precum şi de intervenţii în înseşi formele de organizare a procesului de învăţământ, în primul rând, în lecţii. În acest sens, sunt cunoscute deja măsurile luate cu privire la durata şi structura lecţiilor în clasa I, la folosirea jocului în activitatea de învăţare atât ca mijloc de relaxare, de destindere pentru copii, cât şi ca mod de învăţare.

Scanned with OKEN Scanner

5. STRATEGIA JOCULUI, CONDIȚIE ÎN REUȘITA PRIMEI ALFABETIZĂRI

Din multiplele modalităţi de activitate didactică utilizate atât în grupa pregătitoare, cât şi în clasa I, jocul are o valoare aparte. Jocul, în special cel didactic, angajează în activitatea de cunoaştere cele mai importante procese psihice, cele mai intime operaţii ale acestora, având în acelaşi timp un deosebit rol formativ şi educativ.

Procesele intelectuale declanşate de joc, în special cele ale gândirii, au darul de a-i conduce pe elevi în „a afla", „a descoperi" unele adevăruri noi pentru ei, cu o oarecare uşurinţă, pe fondul angajării, doar în aparenţă, a unui efort mai mic şi mai ales în condiţiile unor satisfacţii evidente. Jocul didactic poate fi utilizat ca o tehnică atractivă de exploatare a realităţii, de exploatare a unor noţiuni abstracte pe o cale mult mai accesibilă. „Strategia jocului este în esenţă o strategie euristică." În joc, elevul se găseşte „în situaţia de actor, de protagonist şi nu de spectator, ceea ce corespunde foarte bine dinamismului gândirii, imaginaţiei şi vieţii lui afective, unei trebuinţe interioare de acţiune şi afirmare" (I. Cerghit, 1982, p. 141).

Jocul didactic asigură un randament sporit faţă de celelalte modalităţi de lucru folosite în activitatea de învăţare, în special în clasa I, deoarece el face parte din preocupările zilnice, preferate ale copiilor. Prin prezenţa tuturor caracteristicilor situaţiei de joc (trebuinţa de performanţă, risc, incertitudine), jocul didactic solicită o angajare deplină a capacităţilor intelectuale ale elevilor. Aceasta, mai ales dacă se are în vedere că între joc şi situaţia reală — cea urmărită, de învăţare — există întotdeauna o asemănare formală, o analogie.

Valoarea principală a jocului rezidă în faptul că-i face pe elevi participanţi nemijlociţi, direct interesaţi, la propria lor formare. „Toate metodele active de educaţie a copiilor mici cer să li se furnizeze acestora un material corespunzător pentru ca, jucându-se, ei să reuşească să asimileze realităţile intelectuale care, fără aceasta, rămân exterioare inteligenţei copilului" (J. Piaget, 1972, p. 139).

În grupa pregătitoare şi la clasa I, jocul reprezintă şi o modalitate de asigurare a continuităţii între grădiniţă şi şcoală, de uşurare a procesului adaptării copiilor la specificul muncii şcolare, de învăţare. Introducerea jocului în însăşi structura lecţiilor constituie un mijloc de prevenire, precum şi de înlăturare a oboselii, cunoscută fiind capacitatea redusă de efort a micilor şcolari.

Jocurile — introduse în însăşi structura lecţiilor în clasa I — sunt folosite sub forma aşa-ziselor activităţi în completare. Denumirea ni se pare oarecum improprie, de vreme ce jocul, aşa cum s-a văzut, are evidente valenţe de cunoaştere, iar prin joc se rezolvă, într-o manieră specifică, numeroase sarcini de învăţare, rolul lui nefiind doar ludic. Dar importantă e nu doar denumirea acestui tip de activitate, ci mai ales semnificaţia ce trebuie să i se dea.

Scanned with OKEN Scanner

După aprecierea noastră, aceste activităţi, cu tot caracterul lor relaxant, de destindere — aceasta fiind una dintre funcţiile lor de bază —, nu pot fi organizate şi desfăşurate la voia întâmplării, ca simple „activităţi în completare".

O primă problemă ce se cere a fi rezolvată în mod corect se referă la obiectivele şi conţinutul jocurilor, precum şi la formele lor de organizare. În ultimul timp au apărut o serie de lucrări speciale, care descriu un mare număr de asemenea jocuri ce pot fi utilizate şi în clasa I, la toate disciplinele şcolare, în special la citire şi scriere, care ocupă aproape jumătate din numărul total al orelor stabilite în planul de învăţământ. De aceea, nu ne propunem să facem acelaşi lucru, mai ales că lucrărilor care se adresează activităţii la clasa I li se adaugă şi cele pentru grădiniţe.

Fiind vorba, de asemenea, de forme de activitate cu valenţe multiple, care fac parte integrantă din lecţie, este necesar să li se asigure un conţinut şi forme care să garanteze tocmai integrarea lor organică în activitatea dominantă a fiecărei lecţii. Menirea jocului este de a crea momente de destindere, de relaxare, de odihnă, dar pe acelaşi fond general de activitate, care este dominantă la fiecare lecţie, în funcţie de subiectul ei.

Chiar dacă realizarea acestei cerinţe presupune oarecare dificultăţi, o considerăm necesară în scopul asigurării caracterului unitar, al continuităţii în lecţie. Altfel, jocurile fie că-i supraîncarcă pe micii şcolari cu activităţi care nu au nicio valoare didactico-educativă, fie că duc la irosirea timpului, ceea ce poate să aibă urmări la fel de negative ca şi supraîncărcarea elevilor.

Pentru a susţine punctul de vedere că există numeroase posibilităţi în vederea satisfacerii acestei cerinţe, ne vom referi foarte sumar la câteva exemple.

Corectitudinea cititului şi a scrisului depinde în bună măsură de nivelul la care se realizează pronunţia, iar aceasta depinde de calitatea auzului fonematic. Tocmai în acest scop, în activităţile şi în lecţiile respective pot fi introduse, printre celelalte forme de activitate, şi jocuri didactice cu un conţinut adecvat, legat de sarcina dominantă în asemenea lecţii. Astfel, jocuri cum sunt: „Spune mai departe", „Jocul silabelor", „Completează cuvântul", „Unde se găseşte sunetul" (M. Taiban, 1976, p. 25; p.p. 111–115) contribuie la dezvoltarea auzului fonematic, la exersarea pronunţării corecte a unor sunete atât în mod izolat, cât şi în cuvinte. Tot sub formă de joc pot fi organizate şi exerciţii de rostire prelungită a unor sunete (a, e, i, u, s, z, r). Bunăoară, pentru „u" este bine cunoscut jocul „De-a trenul". Alte asemenea jocuri pot fi „Albinele", „Cine face aşa?", „Scara" (A. Buda, 1978, p. 28; p. 46) ş.a. Acestea din urmă oferă posibilităţi de exersare a pronunţiei unor consoane labiodentale (f, v), velare (c, g), a siflantelor (s, z), a şuierătoarelor (ş, j), a vibrantei (r), a diftongilor (ai, au, eu, ea, ia). Important e faptul că asemenea activităţi organizate sub formă de joc au un conţinut care poate fi integrat organic în unitatea activităţilor şi lecţiilor respective, făcând corp comun cu acestea.

Unele jocuri oferă elevilor prilejul să opereze cu elementele de vocabular în situaţii gramaticale, cu mult înainte de-a se studia gramatica. Bunăoară, prin

Scanned with OKEN Scanner

jocuri didactice, elevii îşi pot consolida deprinderea de a folosi corect substantivele în cazurile nominativ (articulate), genitiv, dativ şi acuzativ („Baba-oarba", „Un tăciune şi-un cărbune", „Ce-mi dai?" ş.a.), de a face acordul adjectivului cu substantivul („Fata moşului şi a babei", „Cutiuţa cu surprize"), de a folosi corect unele timpuri ale verbului („Roata vremii", „Când faci-ai făcut, vei face-aşa?"), sau pronumele personal şi cel demonstrativ („Ce ştii despre mine?", „Ce este acesta–aceasta?") (Bădica Tatiana, 1974, p. 39) ş.a.

Iată, spre ilustrare, cum un joc precum cel intitulat „Un tăciune şi-un cărbune" pune copiii în situaţia de a folosi corect terminaţiile substantivului în cazul genitiv. Unul din copii numără silabele din versurile spuse de clasă: „Un tăciune şi-un cărbune,/ Spune tu, băiete (fetiţo), spune!" Copilul la care se termină numărătoarea primeşte fie o carte de poveşti, fie un album cu obiecte ilustrate, pe care o deschide la întâmplare. El priveşte imaginea respectivă, o arată clasei şi formulează o propoziţie corespunzătoare. Deschizând, bunăoară, albumul la o ilustraţie care înfăţişează o armă de vânătoare, copilul spune: „Eu văd o armă de vânătoare", „Ea este a vânătorului". Clasa urmăreşte cele spuse. Dacă propoziţiile (cea de-a doua având, de obicei, un grad sporit de dificultate) sunt formulate corect, copiii scandează: „Un tăciune şi-un cărbune,/ Taci, copile, nu mai spune!"

Fireşte, fiecare ilustraţie oferă situaţii diferite de cuvinte care denumesc obiecte (substantive).

Un asemenea joc folosit, de fapt, şi la grădiniţă îşi poate găsi locul în lecţiile de citit–scris, mai ales cu ocazia efectuării exerciţiilor de analiză şi sinteză fonetică, precum şi cu prilejul analizării ilustraţiilor din abecedar. El este o expresie a posibilităţilor largi de a obişnui elevii cu exprimarea corectă din punct de vedere gramatical, în etapa pregramaticală, o expresie a faptului că „gramatica se învaţă prin mijlocirea limbii şi nu limba prin mijlocirea gramaticii" (Robert Dottrens).

O altă problemă căreia e necesar să i se dea o rezolvare corespunzătoare, cu privire la jocurile didactice, o constituie locul lor în structura fiecărei lecţii. Foarte frecvent locul lor este, invariabil, în ultima parte a lecţiei; se consideră că lecţia propriu-zisă durează 30–35 de minute, iar restul minutelor se completează cu jocuri. O asemenea viziune duce, de cele mai multe ori, la umplerea timpului cu activităţi ale căror conţinut şi forme n-au nimic comun cu subiectul propus.

Există, fireşte, situaţii când jocurile îşi pot avea locul în ultima parte a orei de curs, mai ales când ele au rol şi de a consolida, de a fixa şi sistematiza unele lucruri învăţate în timpul lecţiei sau la un şir de lecţii. Se înţelege că şi în asemenea situaţii este recomandabil ca activităţile respective să se integreze în conţinutul unitar al lecţiei.

Dar, în mod inevitabil, pot apărea situaţii când elevii dau semne de oboseală înainte de-a se epuiza cele 30–35 de minute programate pentru activitatea propriu-zisă de învăţare; sau e foarte posibil ca unele sarcini didactice

Scanned with OKEN Scanner

stabilite în cadrul unei lecţii sau activităţi să-şi găsească cea mai bună rezolvare tocmai prin jocuri didactice. De aceea, locul jocurilor poate fi fixat şi în interiorul lecţiei, al orei de curs, în general. Mai mult chiar, pot exista situaţii în care introducerea elevilor în conţinutul noii teme ce constituie subiectul lecţiei să se facă în modul cel mai nimerit printr-un joc didactic. În asemenea împrejurări, locul cel mai potrivit îl constituie chiar prima parte a lecţiei sau a activităţii.

Un aspect aparte al conţinutului şi formelor ce le poate lua jocul îl constituie posibilitatea introducerii lui în lecţii, de la caz la caz, nu într-o singură etapă, ci în două, trei reprize. Asemenea situaţii pot apărea fie în funcţie de „starea" în care se află elevii, fie în funcţie de măsura în care, prin joc, se pot rezolva cu mai multă eficienţă sarcini didactice, în diferite momente ale lecţiei.

Continuitatea între grădiniţă şi şcoală, privită din perspectiva învăţării citirii şi scrierii, se realizează, fireşte, şi pe alte căi. Chiar dacă în prezentarea opiniilor noastre am privit continuitatea mai ales de pe poziţia a ceea ce se poate realiza în clasa I, ea nu poate fi concepută fără activitatea din grădiniţă care, de fapt, asigură pregătirea copiilor pentru învăţarea citirii şi scrierii, instrumente de bază ale activităţii intelectuale.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Bădică, Tatiana, 1974, *Jocuri didactice pentru dezvoltarea vorbirii*, E.D.P., Bucureşti

Buda Aurelia, 1978, *Jocuri didactice pentru grădiniţa de copii*, E.D.P., Bucureşti

Cerghit, Ioan, 1980, *Metode de învăţământ*, E.D.P., Bucureşti

M.E.N., 2000, *Programa activităţii instructiv-educative în grădiniţa de copii*, Ed. V. & I Integral, Bucureşti

Piaget, Jean, 1972, *Psihologie şi pedagogie*, E.D.P., Bucureşti

Taiban, Maria, 1976, *Jocuri didactice şi exerciţii distractive*, E.D.P., Bucureşti

Wallon, Henri, 1975, *Evoluţia psihologică a copilului*, E.D.P., Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

VII. FORMAREA CAPACITĂȚII DE CITIRE/LECTURĂ ÎN CLASA I

1. PRELIMINARII; PERIOADE ALE PARCURGERII ABECEDARULUI

Modelul propus de noile documente curriculare ale şcolii primare, cu privire la studiul limbii şi literaturii române, are ca orientare esenţială, cu un ridicat nivel de generalizare, cultivarea la cei mai mici şcolari a competenţei de comunicare. Iar „comunicarea nu este altceva decât funcţionarea concretă, în fuziune, a celor patru deprinderi" care se constituie în înseşi obiectivele–cadru ale disciplinei şcolare cu cea mai mare pondere, exprimată nu doar prin numărul de ore stabilite în planul-cadru de învăţământ, cât mai ales în tot ce cuprind capacităţile de receptare şi de exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris („citirea/lectura") şi de exprimare scrisă.

În condiţiile în care totul porneşte, se dezvoltă şi revine în jurul competenţei de comunicare, domeniile studiului limbii şi literaturii române, deşi au acelaşi numitor comun, aceeaşi axă centrală, impun o ierarhizare, după criteriul intrării lor în scenă. Iar, aşa cum a fost anticipat în capitolul precedent, din raţiuni deja cunoscute, primul domeniu, inaugural, este cel al formării capacităţii de citire/lectură. Ceea ce nu înseamnă că ne îndepărtăm câtuşi de puţin de „obiectivul central al studiului limbii şi literaturii române în învăţământul primar: dezvoltarea competenţelor elementare de comunicare, orală şi scrisă a copiilor" (A se vedea: *Introducere la programele de limba şi literatura română*. În: M.E.N., *Curriculum Naţional*, 1998, pag. 24). Aceste competenţe îşi au începutul în ceea ce se înfăptuieşte la clasa I prin învăţarea cititului şi a scrisului. Totul gravitează în interiorul primei cărţi de studiu a celor mai mici şcolari, a cărei denumire e dată de chiar primele sunete ale alfabetului limbii române: „A.B.C.-darul".

O particularitate cu totul specială a metodei fonetice, analitico-sintetice o constituie legătura strânsă între activitatea de învăţare a cititului şi scrisului. Există numeroase note comune de ordin metodologic în acţiunea de învăţare a celor două instrumente ale activităţii intelectuale; mai mult chiar, numeroase dintre aceste acţiuni se sprijină şi se condiţionează reciproc. De aceea, cititul şi scrisul se învaţă simultan, chiar dacă învăţarea are loc în lecţii diferite. Lecţia de scriere urmează după cea de citire, în care s-a învăţat sunetul nou şi litera sau literele respective de tipar, mică şi/sau majusculă. Abecedarul este mijloc şi sursă comună de învăţare atât a cititului, cât şi a scrisului (a alfabetului). Din raţiuni de ordin strict didactic, pentru a putea scoate în evidenţă ceea ce are specific procesul de învăţare a fiecăruia din cele două instrumente ale muncii intelectuale, le vom aborda, în capitolele următoare, separat. Acolo unde va fi cazul, se va avea în vedere conexiunea acestora pentru a se evita repetiţiile inutile.

Scanned with OKEN Scanner

Predarea–învăţarea cititului şi a scrisului în clasa I se face pe parcursul a trei etape mari, distincte. Denumirea fiecăreia din aceste etape este sugerată de chiar manualul folosit în acest scop, *Abecedarul.* Carte de căpătâi a tuturor celor ce intră pentru prima dată în mirifica lume a slovelor spuse sau scrise, *abecedarul*, aşa cum este definit şi în *Dicţionarul Limbii Române Moderne*, „cuprinde noţiunile pentru învăţarea cititului şi scrisului". Deşi definiţia dată este extrem de lapidară, trebuie observat că denumirea acestei cărţi este sugerată chiar de primele sunete–litere ale alfabetului: *a, be, ce, de*, iar termenul derivă din latinescul *abecedarius*; în România a fost introdus în anii 1824, 1825, când au apărut primele manuale şcolare cu acest titlu.

Parcurgerea abecedarului în clasa I, pe perioada întregului an şcolar, se face în trei etape (perioade), a căror delimitare este sugerată de însăşi denumirea acestei cărţi.

Perioada preabecedară, deşi s-ar părea, după denumirea ei, că nu solicită deschiderea manualului, are loc în primele săptămâni de şcoală, iar conţinutul ei este dat de prevederile programei, oglindite în paginile înscrise în abecedar, până la învăţarea primelor sunete şi a literelor corespunzătoare.

Perioada abecedară începe odată cu învăţarea primului sunet şi a literelor respective, de tipar şi de mână, şi se încheie după ce elevii au învăţat ultima literă. Este perioada cu durata cea mai lungă.

Perioada postabecedară, cum o sugerează denumirea, este marcată de citirea primelor texte închegate, accesibile, bogat ilustrate cu o grafie adecvată, aşezate în ultima parte a abecedarului, într-o ordine care ţine seamă de principiul accesibilităţii.

2. PERIOADA PREABECEDARĂ; ADAPTAREA COPIILOR LA SPECIFICUL ACTIVITĂŢII DE ÎNVĂŢARE

Începutul activităţii şcolare înseamnă introducerea copilului într-o ambianţă nouă, în care este angajat într-un proces continuu de pregătire pentru viaţă, care-i va marca întreaga lui personalitate, întregul său mod de manifestare. Calitatea de şcolar incumbă, pentru copil, îndatoriri speciale, obligatorii; de-acum, activitatea lui, în calitate de elev, este urmărită şi apreciată în primul rând de către învăţător, dar şi de părinţi, fraţi, colegi etc.; copilul este răspunzător în faţa celor care-l îndrumă pentru tot ceea ce face în calitatea nouă pe care o are, aceea de şcolar. Iar pentru întregul lui comportament, îndeosebi pentru calitatea actului învăţării, pentru performanţele obţinute primeşte calificative consemnate în documente oficiale. Din acest punct de vedere, şcolarul are responsabilitate nu doar în faţa dascălului său, a părinţilor, ci şi în faţa societăţii.

Dată fiind importanţa acestui moment din viaţa copilului, de felul în care este organizat şi se desfăşoară începutul lungului drum către cunoaştere depind în foarte mare măsură performanţele aşteptate. O activitate al cărei

Scanned with OKEN Scanner

început este bine conceput şi pus la punct are şanse sporite de reuşită. În acelaşi timp, primele impresii rezultate din acest început îşi pun amprenta în întreaga activitate şi în conduita viitoare a copiilor, îndeosebi în atitudinea lor faţă de obligaţiile pe care le incumbă calitatea de şcolar.

Din aceste consideraţii şi din altele, care nu sunt dificil de conturat, rezultă înseşi obiectivele, conţinutul şi modul specific de lucru cu copiii în această perioadă, numită *preabecedară*. Trecerea de la joc, activitate dominantă specifică vârstei preşcolare, la învăţare, activitate specifică vârstei şcolare, se face treptat, pe nesimţite, prin măsuri corespunzătoare.

O primă categorie de obiective şi măsuri adecvate pentru înfăptuirea lor sunt cele de natură educativă, care au în vedere introducerea copiilor în atmosfera vieţii şi activităţii şcolare. Fără a forţa lucrurile, trebuie ştiut că aceste măsuri îşi găsesc sursa în chiar procesul instructiv, oricât de sărac în conţinut ar fi el. Rezolvarea problemelor educative, care asigură introducerea treptată a copiilor în regimul muncii şcolare, nu se face prin lecţii speciale cu conţinut moralizator, care nu numai că nu ar avea efectul dorit, dar ar putea fi respinse, repudiate, cu consecinţe contrare celor aşteptate.

Datoria educatorului este ca, încă din prima zi de şcoală, să desfăşoare acţiuni care să-i introducă pe copii în regimul specific muncii şcolare. Pentru copiii care au urmat grădiniţa nu este o noutate că activitatea în grup (în clasa constituită) se supune unor rigori care implică, în primul rând, ordine şi disciplină. Este vorba de măsuri operative, practice care, fără a fi constituite în „metode" sau „strategii" speciale, trebuie să impună în rândul elevilor situaţii de comportament ce vor fi doar enunţate, cum sunt: punctualitatea (venirea la timp la şcoală, intrarea la timp în clasă după recreaţii etc.), obligaţia lor de a munci (de a învăţa), grija faţă de bunurile de care se folosesc fie că sunt ale şcolii (mobilier, mijloace de învăţământ etc.), fie că sunt personale (manuale, rechizite ş.a.), spiritul de ordine, constituirea unor echipe cu obligaţii concrete, intrarea şi ieşirea din sala de clasă, ridicarea în picioare numai când sunt solicitaţi, anunţarea dorinţei de-a răspunde într-o manieră civilizată apelurilor învăţătorului etc.

Cum începutul activităţii de învăţare în clasa I este legat nemijlocit de folosirea, pentru prima dată, în mod „organizat", a Abecedarului, programa prevede conţinuturi ale învăţării cu referire specială la această „carte" cu semnificaţii de simbol. Mai întâi, sunt enunţate concepte precum: „cartea–volum, coperta, foaie, pagină, numerotarea paginii"; apoi recomandări ca: „direcţii de orientare în pagină, de la stânga la dreapta, de sus în jos"; şi — în fine: „citirea" ilustraţiilor din manual, recunoaşterea rândurilor orizontale, a coloanelor, a altor simboluri utilizate în manual; punerea şcolarilor în situaţia de a povesti, oral, fapte şi întâmplări sugerate de ilustraţii" ş.a.

Programa prevede, de asemenea, exemple ale activităţii de învăţare constând din exerciţii necesare realizării fiecăruia din obiectivele–cadru. Iată doar câteva: „exerciţii de ascultare şi de confirmare a înţelegerii mesajului";

Scanned with OKEN Scanner

„formulări de răspunsuri la întrebările puse"; „formularea unor întrebări în legătură cu mesajul ascultat"; „exerciţii de delimitare a cuvintelor într-o propoziţie dată"; „exerciţii de despărţire a cuvintelor în silabe"; „exerciţii de identificare a sunetelor din structura silabei"; „exerciţii de construire a unor texte scurte"; „exerciţii de formare a unor cuvinte cu ajutorul silabelor date"; „exerciţii de pronunţie corectă a sunetelor limbii române"; „exerciţii de citire conştientă a unor texte date"; „exerciţii grafice pregătitoare"; „exerciţii de scriere a unor elemente grafice"; „exerciţii de încadrare corectă în pagină" etc.

Pentru fiecare din obiectivele–cadru sunt formulate obiective de referinţă, cărora le sunt alăturate exemple ale activităţii de învăţare, precum şi conţinuturile învăţării propice realizării obiectivelor specifice perioadei preabecedare.

3. PREGĂTIREA ELEVILOR ÎN VEDEREA ÎNVĂŢĂRII CITITULUI ŞI SCRISULUI — PRIORITATE A PERIOADEI PREABECEDARE

Activităţile didactice cu cea mai mare pondere, specifice perioadei preabecedare, sunt cele ce ţin de pregătirea şcolarilor în vederea învăţării cititului şi scrisului. Conţinutul şi formele acestora sunt strâns legate de cele ce au loc în scopul formării capacităţii de exprimare orală. Deosebită este însă strategia didactică folosită. Toate activităţile de învăţare sunt concepute astfel încât conceptele cu care se operează să permită înţelegerea lor numai pe cale practică, fără teoretizări inaccesibile şcolarilor. De altfel, exerciţiile recomandate de programă sunt astfel formulate încât sugerează şi soluţia care permite înţelegerea unor concepte cum sunt: propoziţia, cuvântul, silaba, sunetul (fonemul) etc., fără formularea definiţiei lor.

„În perioada preabecedară accentul se va pune pe comunicarea orală, folosindu-se pentru silabaţie numai cuvinte monosilabice, bisilabice şi trisilabice, care nu vor conţine diftongi, triftongi sau consoane redate în scris prin grupurile de litere: *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi*" (M.E.N., 1998, p. 32). Proiectarea activităţii didactice e necesar să prevadă lecţii speciale pentru separarea propoziţiei din vorbire: formarea de propoziţii din două, trei sau mai multe cuvinte şi — implicit — împărţirea propoziţiei în cuvinte, separarea silabelor din cuvinte, familiarizarea copiilor cu sunetul, separarea lui din silabe şi cuvinte. După cum se constată, este vorba, în linii generale, de înseşi componentele metodei fonetice, analitico-sintetice, numai că tratarea lor, în această etapă, se face nu integral, ci separat, în lecţii speciale; mai mult chiar, pentru fiecare din aceste secvenţe ale metodei se organizează nu doar câte o lecţie, ci mai multe, în funcţie de dificultăţile implicate.

Separarea propoziţiilor din vorbire se poate face pornindu-se de la o povestire cunoscută fie din diferite surse, fie pe baza unor ilustraţii, sau a unui şir de ilustraţii. Un asemenea prilej îl oferă chiar abecedarul, prin imaginile care redau secvenţe din diferite poveşti. Tot atât de bine pot fi folosite însă şi celelalte ilustraţii, care constituie surse sau pur şi simplu pretexte pentru a formula

Scanned with OKEN Scanner

o „povestire" din care să se extragă, în cele din urmă, propoziţii, chiar dacă valoarea lor educativă este mai scăzută. Poveştile sunt totuşi mai bogate atât sub raport informaţional, cât şi formativ–educativ.

Din punct de vedere al obiectivului care ne interesează — separarea propoziţiilor din vorbire — aceasta se face prin acţiuni care facilitează formularea unor propoziţii cu o construcţie cât se poate de clară. În lecţii speciale se formulează propoziţii simple, formate numai din două cuvinte, apoi din trei cuvinte, după care propoziţiile pot avea şi mai multe cuvinte. Important este nu atât numărul cuvintelor, ci faptul că în aceste structuri de limbă se spune, se comunică ceva; nu interesează definiţia, ci construcţia corectă şi clară a acestor comunicări, care să permită copiilor să vadă locul firesc al cuvintelor în succesiunea lor şi, eventual, să se constituie într-o scurtă compoziţie.

De asemenea, ca aplicaţii practice elevii trebuie solicitaţi să spună, să comunice şi ei ceva despre fiinţe, lucruri, diverse obiecte, fapte, întâmplări etc., pe care le văd sau le-au cunoscut dinainte, deci să construiască propoziţii.

Împărţirea propoziţiilor în cuvinte este o activitate care, în aparenţă, nu prezintă greutăţi. Cum s-a văzut însă, deseori copiii sunt tentaţi să considere două cuvinte ca fiind unul singur sau să descompună un cuvânt în două, din raţiuni care ţin de faptul că aceste practici nu-i deranjează în realizarea comunicării. Totuşi, copiii se obişnuiesc relativ uşor cu despărţirea propoziţiilor în cuvinte, mai ales când acestea au semnificaţii clare. Mai greu fac această operaţie cu acele cuvinte care, luate izolat, nu au un înţeles clar. De aceea este necesar ca, la primele activităţi de împărţire a propoziţiilor în cuvinte, să se folosească exemple în care acestea să nu prezinte dificultăţi în delimitarea lor şi numai după aceea să se treacă treptat la cazuri mai dificile pentru copii.

Pentru ca elevii să poată distinge în mod clar cuvintele din propoziţii este recomandabil ca, îndeosebi în cazul unor cuvinte al căror înţeles este mai greu de sesizat (spre exemplu cuvintele de legătură, ca să ne menţinem la terminologia folosită în clasele mici), să se facă pauze ceva mai mari între cuvinte, după care să se indice numărul lor.

Termenul de „cuvânt" se poate da, în mod practic, pe baza unei simple întrebări pusă după formularea unei propoziţii, mai întâi simple, din două, trei cuvinte: *Câte cuvinte are propoziţia? Care este primul? Al doilea?* etc. Nu e nevoie să se dea nicio definiţie conceptului de „cuvânt" (vorbă).

Pentru fixarea şi consolidarea celor învăţate, elevii sunt solicitaţi, mai întâi, să identifice cuvintele din propoziţii date, apoi să alcătuiască propoziţii cu un număr de cuvinte stabilit de învăţător.

Separarea silabelor din cuvinte este o operaţie mai dificilă, deoarece silabele luate izolat nu au o semnificaţie. De aceea trebuie căutate şi folosite cuvinte care să permită desprinderea, pronunţarea şi identificarea cu relativă uşurinţă a silabelor. Procedeul despărţirii în silabe este cel obişnuit: rostirea de către învăţător a cuvântului stabilit, pe silabe, cu marcarea fiecărei silabe fie prin bătaia palmelor, fie printr-o lovitură cu creionul pe bancă şi, firește, prin

Scanned with OKEN Scanner

rostirea articulată a cuvintelor pe silabe, cu prelungirea pronunţiei ultimului sunet şi cu marcarea, printr-o singură deschizătură de gură, a fiecărei silabe. Lucrul acesta poate fi demonstrat şi prin ţinerea dosului palmei sub bărbie în timpul pronunţiei, fiecare silabă marcând atingerea acesteia de dosul palmei.

Astfel, prin analiza mai multor cuvinte, se ajunge la constatarea că acestea sunt alcătuite din silabe (deschizături de gură). Pentru aplicaţii şi consolidarea celor învăţate se fac, mai întâi, exerciţii de recunoaştere, apoi cu caracter aplicativ, stabilindu-se numărul silabelor şi ordinea acestora în cuvinte.

Separarea sunetelor din vorbire este un proces dificil, dată fiind marea diversitate a acestora şi greutatea de-a le pronunţa în mod izolat, îndeosebi unele dintre ele (cu deosebire majoritatea consoanelor). Cum însă unitatea de bază a structurii cuvintelor este sunetul, acesta trebuie identificat prin analiză fonetică şi pronunţat prin exerciţii corespunzătoare. Separarea sunetului din silabă presupune pronunţarea şi perceperea auditivă clară a lui. Dificultatea este dată şi de faptul că rostirea izolată şi în diferite combinaţii de cuvinte, precum şi perceperea auditivă a unui sunet sunt diferite de la un caz la altul; de aici şi confuziile inerente.

Exerciţii de separare a sunetelor din vorbire se efectuează încă de la grădiniţă, se reiau în perioada preabecedară a clasei I şi continuă de-a lungul celei abecedare, în unele cazuri chiar şi după aceea. Ceea ce se poate face în perioada preabecedară ţine mai ales de recunoaşterea sunetelor, ca elemente de bază, constitutive, ale cuvintelor şi ilustrarea acestei informaţii cu câteva exemple. Despre existenţa ca atare a sunetelor, elevii pot afla mai uşor în cazul în care acestea au rol onomatopeic (interjecţiile) şi apar izolate: „u“ — şuieratul locomotivei, „a“ — rostit la medic, „o“ — interjecţie etc.

Asemenea ilustrări nu sunt suficiente pentru a-i învăţa pe elevi cum să separe sunetele din cuvinte. Se poate recurge la următoarea soluţie practică: se separă dintr-o propoziţie un cuvânt bisilabic (masă); acesta se împarte în silabe. Învăţătorul pronunţă prima silabă, insistând pe primul sunet (m), care în cazul de faţă poate fi prelungit mai mult, după care rosteşte şi pe cel de-al doilea (a). Copiii sunt întrebaţi care a fost primul sunet. Se reia operaţia în aceeaşi manieră, cu accent pe al doilea sunet; copiii sunt puşi să indice al doilea sunet, care a fost rostit mai accentuat. Se stabilesc cele două sunete şi ordinea lor în silaba respectivă.

Se ia apoi şi silaba următoare şi se procedează la fel, chiar dacă al doilea sunet este acelaşi ca şi în prima silabă. Pentru consoane este preferabil ca sunetul nou să fie la sfârşit. Spre exemplu sunetul „c“ poate fi mai uşor sesizat în cuvinte ca: *ac, sac, mac, rac, poc, cuc* ş.a.; în aceste cazuri, sunetul se pronunţă şi se aude clar, fără vocala de sprijin. Sunt sunete care pot prezenta unele greutăţi datorită modului diferit de-a se pronunţa şi auzi, chiar în cazul aceluiaşi cuvânt, cum este, spre exemplu, cazul lui „e“ care în cuvinte cum sunt: *me-re, pe-re, be-re*, fiecare din cei doi „e“ se aude diferit, iar în alte cuvinte, precum „*el*“, „*ea*“, „*este*“ etc. se pronunţă „*ie*“. De asemenea, sunt

Scanned with OKEN Scanner

necesare exerciţii speciale în cazul unor sunete mai greu de diferenţiat, la care ne-am mai referit: *s-z, c-g, t-d* ş.a., precum şi pentru delimitarea vocalelor, în cazul diftongilor sau triftongilor (*oa, ia, ua, ioa* ş.a.).

Separarea sunetelor (din silabe şi cuvinte) în perioada preabecedară se face într-o selecţie şi ordine stabilite de învăţător.

O bună parte din cazurile amintite mai sus se rezolvă prin exerciţii adecvate, în perioada abecedară. Identificarea sunetelor în cuvinte este uşurată în situaţia în care de fiecare dată se realizează şi sinteza cuvintelor din care au fost desprinse. Asupra scrisului vom reveni în capitolele următoare, îndeosebi în ceea ce priveşte componenta sa grafică. Numeroase aspecte de ordin metodologic sunt comune atât în învăţarea cititului, cât şi a scrisului, iar tratarea lor separată o facem numai din raţiuni de natură didactică, pentru a înţelege mai bine ce au fiecare din ele specific.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

M.E.C., C.N.C. *Noile programe pentru învăţământul primar*

Scanned with OKEN Scanner

VIII. PARTICULARITĂȚI ALE FORMĂRII CAPACITĂȚII DE LECTURĂ/CITIRE ÎN PERIOADA ABECEDARĂ

1. PRELIMINARII LA ÎNVĂȚAREA CITITULUI

Obiectivele specifice ale perioadei abecedare se circumscriu, în ultimă instanţă, în învăţarea alfabetului, în citirea şi scrierea literelor, a cuvintelor şi a unor texte închegate, accesibile. Activităţile de învăţare reiau şi dezvoltă: „exerciţii de asociere a sunetului cu litera, exerciţii de identificare a literelor mari şi a literelor mici de tipar sau scrise de mână, exerciţii de identificare a silabelor în structura cuvântului, exerciţii de citire selectivă, citirea unor texte la prima vedere, exerciţii de construire a unor enunţuri cu anumite cuvinte etc.". Programa mai prevede conţinuturi şi capacităţi care au în vedere structuri de limbă, alfabetul în întregimea lui, semnele de punctuaţie, calităţile citirii, precum şi obiective care pot fi, cu relativă uşurinţă, observabile, măsurabile şi care se vor regăsi, în cele din urmă, în însuşi comportamentul elevilor. Această perioadă este cea mai întinsă în timp. Alfabetul limbii române, care este alcătuit din 31 de litere, necesită pentru învăţarea fiecăreia din ele două, trei lecţii (ore).

Însuşirea cititului este un proces complex, îndelungat, care parcurge, în linii mari, două etape: *învăţarea tehnicii, a mecanismului propriu-zis al cititului* şi *învăţarea instrumentelor muncii cu cartea*, altfel spus, familiarizarea elevilor cu capacitatea de a se orienta într-un text citit, de a folosi cartea ca mijloc de informare şi de formare. Cititul devine operaţional atunci când el constituie „o metodă de lucru care să-i facă (pe elevi — n.n.) în stare să-şi completeze singuri instruirea elementară pe care au primit-o în şcoală" (R. Dottrens, 1970, p. 15). În clasa I, elevii nu parcurg decât o parte din prima etapă a acestui proces, dar care este decisivă în drumul pe care-l fac pentru ca, astfel, cititul să devină un mijloc de autoinstruire. Ceea ce se realizează în clasa I este „alfabetizarea" propriu-zisă, familiarizarea cu sunetele şi literele corespunzătoare, citirea silabelor, a cuvintelor, a propoziţiilor şi a unor texte închegate, de dimensiuni reduse. Faptul acesta nu trebuie să ducă la impresia că în clasa I cititul se rezumă doar la aspectele lui exterioare, fără o participare intelectuală, fără a se urmări semnificaţia mesajelor citite, oricât de simple ar fi acestea. Concluzia care se poate desprinde din aprecierile de mai sus este că învăţarea cititului în clasa I are atât valenţe instrumentale, cât şi formativ-educative.

a) Implicaţii ale autocontrolului în învăţarea citirii; componentele deprinderii cititului, elemente de autocontrol

În cele ce urmează, vom aborda, cu prioritate, unele aspecte de ordin metodologic, legate de însuşirea tehnicii cititului, adică de parcurgerea primei etape în învăţarea acestui instrument al activităţii de cunoaştere.

Vom avea în vedere că orice deprindere, cu atât mai mult o deprindere intelectuală cum este cititul, are la originea ei componente intelectuale. Aceste

Scanned with OKEN Scanner

componente constituie elementul conştient, care face ca exersarea acţiunilor implicate în formarea deprinderilor să asigure trăinicia lor. Un rol important în înfăptuirea acestui deziderat îl constituie înarmarea elevilor cu *instrumente de autocontrol, de autoreglare.*

Ca orice deprindere, şi cititul se constituie din câteva componente a căror cunoaştere, fie şi sumară, trebuie privită ca un mijloc de conştientizare a ei. Pentru a asigura conştientizarea necesară trebuie pornit tocmai de la aceste componente care, în cele din urmă, pe bază de exerciţii sistematice, vor intra în structura deprinderii respective.

Prin actul cititului se realizează transformarea unor structuri grafice în structuri sonore şi mintale, transpunere care este legată totdeauna de o semnificaţie; cuvântul, propoziţia sunt purtătoare de informaţii. „Cititorul are de făcut în acelaşi timp o muncă întreită: să recunoască literele din care se compune cuvântul scris, să transpună rezultatul fie cu voce tare, fie în gând, în limbajul sonor (deoarece, cu toată răspândirea actuală a scrierii, limbajul sonor primează asupra celui scris), şi, în sfârşit, să substituie în minte cuvântului sonor conceput corespunzător" (Al. Graur, 1974, p. 7). Prin urmare, cititul, ca deprindere, are la bază o serie de componente, a căror cunoaştere este mai mult decât necesară. Numai învăţarea acestor componente în mod conştient, în succesiunea lor firească, poate asigura învăţarea corectă a tehnicii cititului.

O primă componentă şi, în acelaşi timp, un moment de exersare a cititului este *recunoaşterea sau identificarea literelor.* Realizând actul cititului, copilul trebuie să perceapă mai întâi literele după forma şi orientarea lor, precum şi locul fiecăreia în cuvânt, fiind ştiut că orice schimbare a locului acestora sau orice omitere schimbă însuşi sensul cuvântului.

Recunoaşterea literei trebuie asociată cu sunetul corespunzător. Simpla recunoaştere a literelor şi asocierea lor corespunzătoare cu sunetele respective nu pot asigura însă realizarea citirii unui cuvânt. Cum litera luată separat nu are nicio semnificaţie şi cum cuvântul, cu semnificaţia lui, nu poate constitui, pentru copiii începători în ale cititului, unitatea optică de citire, se recurge la silabă ca unitate sonoră care, chiar dacă nu are o semnificaţie, nicio valoare semantică, uşurează trecerea pragului spre citirea cuvintelor. De aceea, *unirea literelor în silabe şi realizarea câmpului de citire de o silabă* reprezintă o altă componentă şi un moment al cititului. *Trecerea pragului de la silabă la cuvânt* constituie o componentă pe cât de necesară pentru elevi, pe atât de dificilă pentru învăţarea ei. Ea îi apropie pe aceştia de citirea cuvintelor, operaţie care, oricât de lentă ar fi la început, prin reveniri succesive asigură, în cele din urmă, înţelegerea conţinutului semantic al cuvintelor. Actul cititului presupune şi capacitatea de a citi propoziţii şi — în final — texte închegate. Pentru micii cititori *stabilirea locului fiecărui cuvânt în propoziţie sau frază şi înţelegerea sensului acestora* reprezintă o activitate complexă şi dificilă, care constituie, de asemenea, componente importante ale actului cititului, prevăzute, de altfel, în programa şcolară.

Scanned with OKEN Scanner

După cum se poate desprinde din prezentarea sumară a componentelor principale ale deprinderii activităţii de citire, cunoaşterea acestora de către învăţător apare absolut necesară; fiecare dintre ele trebuie însuşită de către elevi şi utilizată ca instrument de lucru, de autocontrol, care va permite înţelegerea şi deprinderea, în cele din urmă, a tehnicii cititului. Cunoaşterea lor asigură, de asemenea, conştientizarea actului cititului, activizarea operaţiilor intelectuale, precum şi posibilităţi mai sigure de interiorizare şi un câmp mai larg de transfer. „Această optică înlătură părerea stabilită în trecut că actul citirii şi scrierii s-ar rezuma numai la recunoaşterea şi executarea în scris a literelor, deci o simplă descifrare" (M. Giurgea, 1972, p. 19). Cu alte cuvinte, cunoaşterea de către elevi a tuturor literelor nu înseamnă că ei ştiu să citească. Numai cunoaşterea tuturor acţiunilor care concură la realizarea actului cititului, mai ales *înţelegerea sensului celor citite* asigură învăţarea acestei deprinderi, pentru ca ea să poată deveni într-adevăr un mijloc de autoinstruire pentru elevi.

În consecinţă, consideraţiile de ordin metodologic la care ne vom referi în continuare urmăresc tocmai însuşirea de către elevi a acestor componente ale deprinderii cititului, ceea ce nu poate fi privit doar ca un scop în sine, ci ca un mijloc de a asigura caracterul conştient al învăţării, de a pune la îndemâna micilor şcolari instrumente de lucru, de autocontrol.

b) Exerciţiile de analiză şi sinteză fonetică şi autocontrolul

Un auxiliar din cele mai de seamă ale metodei fonetice, analitico-sintetice îl reprezintă exerciţiile de analiză şi sinteză fonetică. Aceste exerciţii sunt justificate de particularităţile limbii române, de caracterul fonetic al scrierii în limba română. Din punctul de vedere al particularităţilor psihologice ale învăţării cititului de către începători, ele izvorăsc din necesitatea de a pune la îndemâna elevilor instrumente de lucru, care să le permită să se autocontroleze în vederea prevenirii greşelilor. Urmărind şcolarii mici în timp ce citesc sau compun cuvinte cu litere mobile sau scrise, se constată destul de frecvent greşeli care constau, de obicei, din omisiuni, inversiuni, substituiri sau chiar adăugiri de litere, uneori de silabe întregi.

Cauza principală a acestor asemenea greşeli constă în greutatea pe care o au elevii în a-şi reprezenta corect structura fonetică a cuvintelor. Menirea exerciţiilor de analiză şi sinteză fonetică este tocmai de a pune la îndemâna elevilor instrumente de autocontrol. Într-adevăr, un elev care dispune de capacitatea de a face exerciţii de analiză şi sinteză fonetică are posibilitatea să identifice cu uşurinţă structura fonetică a cuvintelor pe care urmează să le citească sau să le scrie fie cu litere de tipar (din alfabetul mobil), fie, mai ales, cu litere de mână. De aceea, exerciţiile respective, care constituie un auxiliar al metodei utilizate de învăţător, trebuie să devină un instrument de lucru pentru fiecare elev. Este vorba ca elevii înşişi să-şi însuşească tehnica efectuării acestor exerciţii. Astfel, sarcina învăţătorului este de a oferi elevilor, alături de cunoştinţele necesare exersării corecte a cititului, şi tehnici de muncă independentă, de exersare corectă.

Scanned with OKEN Scanner

În legătură cu exerciţiile de analiză şi sinteză fonetică sunt necesare două precizări. În primul rând, realizând analiza fonetică până la nivelul sunetului ce urmează să fie învăţat, acesta trebuie să fie studiat în mod temeinic, prin oferirea de modele cu privire la felul cum se rosteşte, prin pronunţia lui comparativ cu alte sunete asemănătoare, în combinaţii diferite de cuvinte etc. În acest scop, este necesară alegerea cu grijă a cuvintelor din care se va desprinde noul sunet pentru studiere.

Cu ocazia studierii sunetelor vor putea fi depistate şi unele greşeli de pronunţie ale unor elevi, stabilindu-se eventualele cauze ale acestora. Dacă unele asemenea greşeli sunt determinate de cauze de natură congenitală, altele îşi au originea în însuşi mediul social de viaţă al elevilor. În general, deprinderile articulatorii formate în prima copilărie, precum şi mediul lingvistic în care trăiesc copiii au o puternică influenţă asupra pronunţiei corecte, şi, implicit, asupra determinării exacte a structurii fonetice a cuvintelor. Aducerea pronunţiei individuale la nivelul celei literare este o operaţie extrem de dificilă şi de lungă durată. De aceea este necesar să fie explicate elevilor reguli de ortografie care, chiar dacă nu sunt totdeauna de acord cu pronunţia, concordă cu normele ortoepice. Prin urmare, în asemenea situaţii sunt justificate, pe lângă procedeele intuitive, reguli ortoepice care să fie aplicate în pronunţie.

Multe din greşelile de pronunţie au la origine mediul social, „graiul local" cu care s-au obişnuit copiii de la rostirea primelor cuvinte. „Dacă rostirea regională nu poate fi depăşită în genere, din cauza forţei de rezistenţă a deprinderilor articulatorii, educarea pronunţiei este posibilă şi necesară în cazurile de rostire semicultă sau neîngrijită" (G. Beldescu, 1976, p. 19). Este un lucru cunoscut că un termen nou devine achiziţie autentică numai în măsura în care este învăţat împreună cu pronunţia şi cu scrierea lui corectă. Forme ca *subect, cojuncţie, transversa, conrupt, petagog, escursie* etc. pot şi trebuie să fie corectate prin educaţia auzului şi a pronunţiei.

În al doilea rând, cu prilejul acestor exerciţii este necesar să se realizeze atât analiza, cât şi sinteza. Facem această subliniere, în aparenţă de prisos, pentru că deseori este neglijată sinteza; se realizează analiza până la nivelul sunetului, dar se neglijează sau chiar se omite sinteza, în mod cu totul nejustificat. Neglijarea sau omiterea sintezei are consecinţe negative atât din punctul de vedere al dezvoltării capacităţilor intelectuale ale elevilor, cât şi în ce priveşte însuşirea corectă a tehnicii cititului. Cu toate că, aşa cum s-a arătat, analiza fonetică — până la nivelul sunetului — oferă posibilitatea studierii lui, această operaţie nu reprezintă un scop în sine. Numai dacă se realizează şi sinteza se poate asigura conştientizarea tehnicii cititului, trecerea pragului de la silabe la cuvânt şi apoi la propoziţii şi înţelegerea sensului acestora. Rostirea sunetelor, a silabelor se face numai în scopul de a înţelege şi de a realiza corect actul cititului. Unitatea de bază a vorbirii care are o semnificaţie este cuvântul. De aceea, pentru înţelegerea sensului cuvintelor şi al propoziţiilor se impune cu necesitate folosirea atât a analizei, cât şi a sintezei fonetice.

Scanned with OKEN Scanner

c) Pronunţia corectă şi graiul local

Pronunţia unor sunete sau a unor grupuri de sunete poate fi determinată de influenţele graiului local care, la rândul lui, e un fenomen ce nu poate fi repudiat. El are temeiuri care, dimpotrivă, îl susţin ca pe ceva ce dă farmec şi culoare limbii noastre.

Deşi rostirea corectă, literară presupune o unitate perfectă, aceasta nu poate fi realizată în vorbirea fiecărui individ, din motive pe deplin întemeiate. Trebuie luat în seamă faptul că fiecare vorbitor e născut undeva, a fost crescut şi instruit de cineva, a intrat în raporturi sociale cu diverse persoane sau grupuri de persoane; mediul social şi chiar geografic în care a trăit sau continuă să trăiască îşi pune amprenta, în mod inevitabil, asupra întregului său comportament, iar această amprentă se şterge foarte greu. Un asemenea fenomen face ca în vorbirea majorităţii indivizilor să coexiste două sau mai multe sisteme lingvistice. Pe de altă parte, în mod firesc, unele persoane sunt mai receptive la fenomenele limbii, altele, dimpotrivă, mai puţin receptive. Unii indivizi, deşi sunt conştienţi pe deplin de diferenţele dintre vorbirea literară şi cea regională, locală, practic nu sunt în stare să înlocuiască în vorbirea lor formele graiului local cu formele literare corespunzătoare. Exemplele de acest fel sunt la îndemâna fiecărui cunoscător al limbii literare. De asemenea, presupunând că un vorbitor şi-a însuşit perfect toate normele de pronunţie literară, el nu va reuşi, totuşi, să pronunţe totdeauna la fel acelaşi sunet. E un lucru dovedit de fonetica experimentală. Astfel un *e* (sunetul *e*), de exemplu, poate avea un număr nelimitat de variante în rostirea lui de către acelaşi individ, variind în funcţie de ritmul vorbirii, de caracterul specific al comunicării, de starea psihică a momentului, precum şi de alţi factori (F. Ciobanu, L. Sfârlea, 1970, pp. 85–87).

În fine, ca orice fenomen, şi pronunţia literară se află, ea însăşi, în continuă transformare şi mişcare, aşa încât fiecare individ are posibilitatea de a alege una din variantele între care ortografia oscilează la un moment dat. Vorbitorul simte nevoia să-şi adapteze expresia şi, implicit, rostirea (pronunţia) în funcţie de situaţiile diverse în care are loc actul comunicării. Această împrejurare, întru totul firească, explică existenţa unor variante stilistice de pronunţare. Orice individ, indiferent dacă vorbeşte un grai sau o limbă literară, indiferent de sexul sau de gradul său de cultură, posedă cel puţin două stiluri de pronunţare, pe care le foloseşte în funcţie de împrejurări. Bunăoară, vom rosti *se aude*, *neînvăţat* în stilul, să-i zicem, solemn, dar *s-aude*, *nenvăţat* într-un stil familiar, mai liber. Ambele aceste tipuri de pronunţare aparţin limbii literare, adică sunt corecte. Dacă un locuitor dintr-o zonă oarecare a ţării, vorbind cu un bucureştean, îşi modifică rostirea evitând, dintr-o jenă nemărturisită, formele propriului său grai, înseamnă că în conştiinţa lui s-au format contururile unei pronunţii model spre care tinde, mai mult sau mai puţin conştient.

Iar dacă aproape fiecare dintre vorbitori îşi dă seama, după rostire, că interlocutorul este moldovean, ori maramureşean, că aparţine unui anumit grad de cultură, înseamnă că în mintea tuturor există imaginea unei rostiri corecte,

Scanned with OKEN Scanner

rostire ce se află deasupra dialectelor şi a particularităţilor individuale. Către acest model de rostire corectă trebuie să se îndrepte, cu stăruinţă, eforturile fiecărui vorbitor al limbii noastre. Şi cu cât ne apropiem mai mult de perfecţiunea modelului ideal, cu atât vorbirea devine mai clară, mai frumoasă, mai expresivă.

Educarea şi autoeducarea pronunţării la adulţi nu e nevoie să înceapă cu memorarea unui şir de definiţii, de reguli şi cu aplicarea lor mecanică la cazurile particulare. Dacă acest proces începe de la primele încercări de rostire a sunetelor, a silabelor, a cuvintelor, la început pe bază de imitaţie din partea celor care învaţă, ulterior se pot face exerciţii sistematice de percepere auditivă corectă a sunetelor izolate, pe silabe, prin combinarea lor în cuvinte. Asemenea exerciţii sunt necesare, de cele mai multe ori, nu doar pe treptele şcolarităţii, ci chiar pe parcursul întregii vieţi, atunci când se constată nesiguranţă în pronunţie. Respectarea unor reguli elementare cu privire la modul de folosire a componentelor organului fonator, la emiterea sunetelor, la controlul (autocontrolul) respiraţiei, orientarea vocii, igiena şi gimnastica aparatului fonator se impun ori de câte ori se constată incertitudine şi neclarităţi în pronunţie.

Cultivarea rostirii corecte ar trebui să constituie pentru fiecare vorbitor al limbii noastre, în egală măsură, o problemă de etică şi de estetică. E o lipsă de politeţe să pui la încercare urechea, mintea, inteligenţa interlocutorului printr-o rostire neinteligibilă. Limba unitară, frumoasă şi nuanţată se făureşte nu doar de scriitori, de poeţi, ori de actori, ci de întreaga colectivitate a celor care îşi exprimă gândurile, ideile, sentimentele în cuvinte rostite. În cele din urmă, rămânem cu satisfacţia că specificul graiului local nu constituie deloc un obstacol în procesul comunicării. Dimpotrivă, oferă şansa de a identifica şi partea de ţară de unde provine interlocutorul.

d) Exprimarea articulată, instrument principal de autocontrol

Cunoaşterea structurii fonetice a cuvintelor, prin intermediul exerciţiilor de analiză şi sinteză fonetică, este o condiţie importantă pentru formarea capacităţii elevilor de a se autocontrola. Ea nu este însă suficientă. Deseori, după insistente exerciţii de analiză şi sinteză fonetică, elevii comit totuşi greşeli, de felul celor la care ne-am referit, fie în activitatea de citire sau de compunere a cuvintelor cu literele alfabetului mobil, fie mai ales, în aceea de scriere. Ritmul extrem de lent în care ei realizează asocierea literei cu sunetul respectiv, precum şi perceperea silabei şi trecerea de la silabe la cuvânt duc, deseori, la inevitabile greşeli. Până să realizeze sinteza unui cuvânt, elevul uită silaba sau silabele de la începutul cuvântului, şi, de aici, greşelile apar aproape inevitabil. Explicaţia acestui fenomen mai trebuie căutată şi în faptul că „vederea şi organele vorbirii, deşi au fost exersate înainte de şcoală, nu au fost deloc adaptate să funcţioneze în strânsă legătură unul cu altul“ (R. Dottrens, 1970, p. 101). De aceea, exerciţiile de analiză şi sinteză fonetică trebuie să fie susţinute prin exprimarea articulată a cuvintelor, prin rostirea prelungită a sunetelor, a silabelor, în special a vocalelor.

Scanned with OKEN Scanner

Această operaţie reprezintă un bun mijloc de exersare simultană a analizatorului vizual cu cel verbo-motor; ea constituie un instrument deosebit de eficient de autocontrol pentru fiecare elev în timpul exersării actului cititului în această perioadă. Tocmai de aceea, exprimarea articulată a unităţilor sonore ale cuvintelor (sunete, silabe) trebuie să însoţească orice activitate de citire, de compunere a cuvintelor cu alfabetul mobil sau de scriere. În această etapă, exprimarea articulată trebuie să fie introdusă în sistemul de muncă al fiecărui elev, nu numai atunci când este solicitat de învăţător, ci mai ales în activitatea lui independentă, ca instrument de autocontrol.

Metoda fonetică, analitico-sintetică asigură perceperea clară a cuvintelor, având la bază procesele de analiză şi sinteză. Folosirea corectă a acestei metode asigură dezvoltarea auzului fonematic al micului şcolar, lucru cu atât mai necesar, cu cât scrierea în limba română are la bază, în mare măsură, principiul fonetic, potrivit căruia fiecare sunet este reprezentat grafic printr-o literă. De aceea, chiar din perioada preabecedară elevii sunt conduşi să desprindă din vorbire comunicări simple, propoziţii, să descompună aceste propoziţii în cuvinte, iar cuvintele în silabe şi sunete şi apoi să realizeze pe plan verbal, auditiv şi mental drumul invers: sunet, silabă, cuvânt, propoziţie.

Analiza fină a componentelor cuvintelor asigură, în acelaşi timp, dezvoltarea aparatului verbo-motor, de care depinde, în cele din urmă, reproducerea şi pronunţarea clară, corectă a sunetelor şi cuvintelor, conform normelor ortoepice ale limbii române. Aceasta reprezintă, de fapt, o condiţie de bază a realizării unui început bun în învăţarea corectă a citirii şi, mai ales, a scrierii, ştiut fiind faptul că o mare parte din regulile ortografice de scriere transpun, în planul reprezentării grafice, normele ortoepice ale limbii noastre literare. De aceea, acum este momentul de a se pune bazele unei pronunţări corecte, care va uşura procesul scrierii corecte.

Există o corelaţie intimă între pronunţarea corectă a cuvintelor şi perceperea lor, pe de o parte, şi însuşirea imaginii vizuale, a unor semne şi simboluri (litere, elemente grafice), pe de altă parte. De aceea, asigurând pronunţarea corectă a sunetelor şi cuvintelor, se realizează o relaţie corectă între aspectul auditiv şi verbo-motor ale acestora şi aspectul lor grafic.

Problemele metodologice ale citirii şi scrierii sunt strâns legate de cele ale exprimării corecte. Preocuparea pentru cultivarea limbajului începe prin a-l ajuta pe elev să sesizeze în vorbire cuvintele ca elemente ale limbii, să diferenţieze sunetele. Tocmai de aceea, pentru dezvoltarea limbajului oral şi, mai ales, scris, precum şi pentru familiarizarea elevilor cu tehnicile de citit şi scris este necesară exersarea auzului fonematic, dezvoltarea funcţiilor aparatului fonator, respectarea corectă a pauzelor în vorbire, accentuarea corectă a cuvintelor, ceea ce îi va ajuta pe elevi să se exprime, să citească şi să scrie corect.

„A articula clar şi a pronunţa exact — afirmă un cunoscut pedagog al timpului nostru — este un semn de bună creştere şi pentru învăţător o calitate profesională“ (R. Dottrens, 1970, p. 85).

Scanned with OKEN Scanner

Cultivarea cu toată atenţia şi sub toate aspectele a limbii vorbite este cu atât mai importantă, cu cât ea influenţează nemijlocit limba scrisă. Mai mult decât atât, calitatea limbii vorbite reprezintă, în ultimă instanţă, unul dintre cele mai eficiente instrumente de prevenire a greşelilor de scriere ale elevilor, de autocontrol. Elevul care se exprimă oral corect şi clar poate folosi această calitate ca mijloc de a se autocontrola în acţiunea de citire şi de scriere.

Pronunţia corectă a cuvintelor nu se poate dobândi dintr-o dată, prin simpla reproducere a modelului. Perfecţionarea pronunţiei se face ca urmare a exersării corecte a acestui act, ceea ce duce nemijlocit la formarea capacităţii de autocontrol. Ţinând seama de faptul că memoria auditivă este prima care reţine pronunţia corectă a cuvintelor, percepţia acestora trebuie să se facă în mod corect, iar pronunţarea să fie, de asemenea, clară, exactă, perfect articulată. În felul acesta, preocuparea pentru pronunţia corectă trebuie să intre în sistemul de lucru al fiecărui elev.

Acordând atenţia necesară rolului pe care-l au auzul, văzul şi memoria motrică în învăţarea corectă a exprimării, a cititului şi scrisului, nu trebuie pierdut din vedere că o cerinţă psihologică de prim ordin în formarea oricărei deprinderi, în special a unor deprinderi intelectuale cum sunt cele la care ne referim, o constituie conştientizarea acţiunilor care alcătuiesc deprinderile respective. În acest sens, pronunţarea articulată reprezintă un mijloc dintre cele mai eficiente.

Exprimarea articulată a cuvintelor în vederea citirii şi, mai ales, a scrierii lor constituie, aşadar, o condiţie hotărâtoare în formarea acestor deprinderi corecte, în prevenirea greşelilor. Din acest punct de vedere, se poate aprecia că elevul care dispune de capacitatea de a exprima articulat în mod corect cuvintele, în vederea citirii şi scrierii lor, dispune de un important mijloc de autocontrol. Un elev care pronunţă corect un cuvânt şi, prin urmare, îl percepe corect şi pe cale auditivă, distingând sunetele respective şi ordinea exactă a lor în cuvinte, posedă capacitatea de a preîntâmpina acele greşeli, de altfel, foarte frecvente în activitatea de citire şi în special în cea de scriere, ca: omisiuni, inversiuni, substituiri sau chiar adăugiri de litere, despre care s-a mai amintit.

În legătură cu acest fenomen, studiile de lingvistică subliniază ideea că „...tot ce se confundă în pronunţare poate fi confundat şi în scris“ (Al. Graur, 1974, p. 144). Iată de ce exerciţiile de pronunţare corectă apar ca o modalitate de bază, menită să-i facă pe micii şcolari să-şi poată reprezenta corect structura fonetică a cuvintelor, în scopul prevenirii greşelilor de citire şi scriere.

Asemenea exerciţii sunt cu atât mai necesare, cu cât şcolarii din clasa I, deşi dispun de capacitatea de a se exprima, în cele mai multe cazuri, chiar cursiv şi coerent, nu au fost orientaţi în mod special asupra componenţei sonore a cuvintelor pe care le rostesc şi pe care le înţeleg perfect. Deseori, sunete sau chiar grupuri de sunete nu sunt rostite clar, sau chiar dacă acest lucru se face bine, nu sunt, totuşi, percepute corect de către elevi. Pe ei îi interesează mai puţin componenţa sonoră a cuvintelor, fiind satisfăcuţi de

Scanned with OKEN Scanner

înţelegerea sensului acestora. De aceea, aspectele de „formă“ sunt neglijate, ceea ce are ca urmare firească apariţia unor greşeli de felul celor amintite în exersarea actului cititului, şi, mai ales, al scrisului. Asemenea greşeli apar foarte frecvent în cazul unor vocale, în special, al semivocalelor care, nesesizate în vorbire, nu vor apărea nici în scriere. De asemenea, elevii mici întâmpină dificultăţi în rostirea, respectiv scrierea diftongilor. Foarte frecvente sunt cazurile în care ei nu diferenţiază corect sunetele care au o sonoritate apropiată cum sunt: *ş-j, s-z, d-t, p-b* şi altele. Aşa se explică faptul că atât în pronunţie, cât şi în scriere se omit deseori consoanele finale ale unor cuvinte, mai ales articolul hotărât „l" (Al. Graur, 1974, p. 144).

La toate acestea mai trebuie adăugat că numeroase sunete, atunci când se rostesc izolat, se aud într-un anumit fel, iar când se pronunţă în diferite cuvinte se aud, oarecum, altfel. Mai mult, o serie de sunete, în special din rândul vocalelor, au o sonoritate diferită chiar în cadrul aceluiaşi cuvânt.

Aprecierile de mai sus sunt suficiente pentru a sublinia ideea necesităţii sporirii ponderii exerciţiilor de analiză şi sinteză fonetică, în special a celor de studiere minuţioasă a sunetelor şi nu doar de recunoaştere a lor.

Câteva sugestii pe care le vom da în acest sens vor fi, sperăm, oportune. Exerciţiile de pronunţare corectă, în clasa I, au loc, de fapt, la toate disciplinele şcolare, în special la cele angajate direct în formarea competenţelor de comunicare, inclusiv la orele de citire şi scriere.

Sunt bine cunoscute consecinţele nefavorabile ale defectelor de pronunţare a sunetelor limbii, caracterizate prin omiterea, inversarea, substituirea sau modificarea rostirii unor sunete în cuvinte, asupra dezvoltării intelectuale, în general. De aceea, încă din primele zile de şcoală, în clasa I, se impune depistarea cauzelor deficienţelor de vorbire, prin observarea zilnică a copiilor, prin antrenarea lor în exersarea actului vorbirii şi prin organizarea unor exerciţii sistematice de corectare a pronunţării. Avem în vedere, bineînţeles, unele deficienţe uşoare, care nu cer neapărat intervenţia specialiştilor, a logopezilor.

Articularea clară şi precisă a cuvintelor, rostirea corectă a sunetelor sunt asigurate în mare măsură de felul în care este efectuată respiraţia în timpul vorbirii, de modul în care se fac mişcările articulatorii, de calitatea auzului fonematic. De aceea, exerciţiile de vorbire trebuie să urmărească, deopotrivă, realizarea acestor sarcini.

Numeroşi copii de şapte ani, deşi au o respiraţie ritmică, în timpul vorbirii ei schimbă ritmul, iar respiraţia devine neuniformă. Neregularităţile ritmului respirator se accentuează în timpul vorbirii, de obicei accelerându-se, din care cauză unii copii forţează actul respiraţiei, favorizând contracţii ale muşchilor gâtului, ceea ce împiedică emisia vocală normală şi favorizează apariţia prematură a oboselii. La alţi copii, mişcările respiratorii sunt superficiale, cu o frecvenţă accelerată, din care cauză inspiră aproape după fiecare cuvânt din cuprinsul unei propoziţii, uneori chiar la mijlocul cuvântului.

Scanned with OKEN Scanner

Există copii care, grăbiţi când vorbesc, încearcă să emită sunete, chiar să articuleze cuvinte în cursul inspiraţiei, nu al expiraţiei, cum e normal.

Aceste neregularităţi în respiraţia elevilor mici, care de cele mai mute ori nu sunt datorate unor defecte de natură organică, duc la apariţia greşelilor de pronunţare. De aceea, prevenirea unor asemenea tulburări se asigură prin exerciţii care-i familiarizează pe copii cu un ritm normal de respiraţie, cu folosirea corectă a pauzelor în timpul vorbirii. Exerciţiile de respiraţie pot fi de tipul celor de gimnastică, copiii fiind puşi să efectueze inspiraţii adânci, urmate de expiraţii puternice şi prelungite, având ca scop fortificarea muşchilor abdominali, ai toracelui şi gâtului.

Jocurile de mişcare sunt, de asemenea, un bun mijloc de exersare corectă a actului respirator. Umflatul baloanelor, suflatul pe suprafaţa unei oglinzi până se abureşte, umflarea puternică a obrajilor şi dezumflarea treptată, jocurile de emitere a unor onomatopee însoţite de mişcări, care imită foşnetul frunzelor, zumzetul albinelor, şuieratul vântului ş.a. sunt prilejuri bune pentru a-i obişnui pe copii cu o respiraţie corectă, care, în cele din urmă, favorizează o pronunţie corectă.

Spre deosebire de respiraţia liberă, în stare de repaus, cea efectuată în timpul vorbirii cere ca mişcările respiratorii să fie simple, lipsite de orice exagerare sau efort inutil. În timpul vorbirii este bine ca elevii să fie obişnuiţi să nu epuizeze întreaga cantitate de aer inspirat, să facă, deci, pauzele respiratorii la momentul potrivit. La sfârşitul rostirii unei propoziţii, copiii trebuie să mai deţină o rezervă de aer, care să le permită expirarea în continuare.

În executarea exerciţiilor de „respiraţie verbală" se recomandă respectarea principiului gradării dificultăţilor. Astfel, primele exerciţii se reduc la pronunţarea unor propoziţii scurte, exprimate în decursul unei singure expiraţii. Pe măsură ce copiii se obişnuiesc cu un ritm respirator corect, propoziţiile, de dimensiuni mai mari, se vor rosti cu pauze plasate în aşa fel încât să fie corect marcat conţinutul lor. De asemenea, în exprimarea cursivă a unui şir de propoziţii, copiii vor fi îndrumaţi să facă pauzele necesare între propoziţii, în funcţie de cerinţele logice ale exprimării. Exersând un astfel de mod de exprimare, copiii vor fi stimulaţi să efectueze pauzele de vorbire în mod independent, să-şi controleze singuri respiraţia. Articularea corectă a cuvintelor imprimă pronunţării claritate, făcând-o inteligibilă, ceea ce va influenţa, în acelaşi timp, acuitatea auditivă. Cu cât sunetele se pronunţă mai corect, cu atât ele pot fi diferenţiate mai clar după auz şi, în consecinţă, elevii vor realiza citirea şi scrierea fără omisiuni, inversiuni sau substituiri de sunete, respectiv de litere.

Pentru obişnuirea elevilor cu o pronunţare corectă trebuie luat în considerare faptul că, destul de frecvent, unii copii vorbesc cu capul aplecat în faţă, cu gura insuficient deschisă, cu buzele imobile sau cu vălul palatin prea coborât şi limba plasată într-o poziţie mai anterioară decât e necesar. De aceea sunt necesare exerciţii speciale ale mişcării ritmice, care au rolul unei gimnastici a organelor vocale.

Scanned with OKEN Scanner

Paralel cu exerciţiile de gimnastică generală (pentru trunchi, membre, muşchii gâtului), o deosebită eficienţă o au exerciţiile de gimnastică facială, cum sunt: închiderea şi deschiderea alternativă a gurii, umflarea şi sugerea simultană a ambilor obraji, imitarea surâsului, cu scopul de a obţine deschiderea transversală a gurii, vibrarea puternică a buzelor imitând sforăitul cailor, precum şi exerciţii de gimnastică a limbii în scopul însuşirii corecte a mişcărilor de articulaţie neverbală, care, treptat, se pot asocia cu exerciţii de emitere a unor sunete mai dificile. De exemplu, consoanele *s-z* se obţin prin pronunţarea ritmică a unor serii de silabe directe şi indirecte (*sa, se, si, so, su; as, is, es, os* etc.).

Pronunţarea corectă a sunetelor se poate obţine atunci când se oferă copiilor modele ireproşabile însoţite de explicaţiile verbale cu privire la modul în care se folosesc organele vorbirii, la felul în care se emite fiecare sunet. Prin mişcări de articulare lente şi precis conturate, copiii vor reuşi, pe baza imitaţiei şi a explicaţiilor verbale, să-şi însuşească o pronunţie corectă. Nu trebuie să se piardă din vedere că fonemul este o unitate complexă senzo-motorie, la formarea căreia participă, în egală măsură, atât latura acustică, precum şi cea articulatorie a sunetelor.

Datorită acestui fapt, auzul fonematic s-a dezvoltat în condiţii normale, paralel cu perfecţionarea mişcărilor articulatorii. Prin diverse exerciţii, chiar sub formă de jocuri, copiii pot fi puşi în situaţia de a pronunţa numele unor diferite obiecte, fiinţe sau acţiuni ale căror denumiri se deosebesc printr-un sunet (*pere-mere-bere, barză-varză, ramă-lamă-mamă, lac-mac* etc.), la acestea putându-se adăuga şi cunoscutele frământări de limbă.

Destul de frecvent, unii copii comit greşeli în vorbire şi datorită grabei de a formula răspunsurile la întrebările puse. Uneori, această grabă poate constitui cauza unor false bâlbâieli, chiar la copii fără defecte de vorbire.

Asemenea tendinţe pot fi anihilate prin punerea lor în situaţia de a vorbi într-un ritm normal, ceea ce le permite să pronunţe complet şi clar cuvintele, spre a fi înţeleşi.

Problemele iniţierii copiilor cu structura fonetică a cuvintelor sunt mult mai complexe decât au fost evidenţiate în consideraţiile făcute mai sus. Există numeroase cazuri particulare sau excepţii de la unele principii cunoscute, cum ar fi, de pildă, faptul că uneori, în scris, aceeaşi literă are valori diferite: „c“ şi „g“ servesc fiecare la notarea unor sunete diferite (*cană, ceas, circ, cheamă, chiar, gen, girafă, ghem, ghid*); alteori se folosesc „litere care nu corespund unei realităţi sonore“, cum este cazul lui „e“ şi „j“ în cuvintele *ceas, girafă*, sau „h“ (*chiar, ghem*), litere considerate, pentru pronunţare, ca fiind suplimentare (a se vedea Al. Graur, 1974, pp. 146–148). Firește, asemenea situaţii, ca şi altele, cum sunt grupurile de litere, se rezolvă în lecţii speciale. Aceste cazuri particulare întăresc şi mai mult teza după care succesul în familiarizarea elevilor cu tehnica scrisului şi a citităului depinde într-o măsură considerabilă de înarmarea lor cu capacitatea de a se autocontrola, iar cel mai eficient instrument de autocontrol îl constituie articularea corectă a sunetelor, a cuvintelor.

Scanned with OKEN Scanner

2. FORMAREA CÂMPULUI VIZUAL DE CITIRE

În pronunţarea articulată a cuvintelor este necesar să se ţină seama de principiul care stă la baza formării lor. Un cuvânt este alcătuit din silabe, care sunt grupuri de sunete ce se pronunţă cu o singură deschidere a gurii, cu un singur efort respirator. Rostirea articulată trebuie să se facă luându-se în seamă silaba, prelungindu-se fiecare sunet, în special vocalele. Acest lucru este important mai ales în timpul scrisului, deoarece, obişnuind copiii să însoţească activitatea de scriere cu pronunţarea cuvintelor pe silabe şi nu pe sunete, ei vor realiza actul cititului având ca unitate de bază tot silaba, ceea ce va permite trecerea cu mai multă uşurinţă a pragului de la silabă la cuvânt, în efectuarea actului cititului. De asemenea, aceasta va permite efectuarea corectă a despărţirii cuvintelor în silabe, la sfârşitul rândului.

Formarea câmpului de citire de o silabă reprezintă atât un scop, cât şi un mijloc eficient de învăţare a cititului. De aceea, este necesar ca toate formele de activitate utilizate în clasa I, în perioada abecedară, să ducă la realizarea acestui obiectiv. Fără a ne referi pe larg la tehnica folosirii alfabetului mobil, vom sublinia doar că acesta trebuie să fie utilizat de aşa manieră încât să contribuie la formarea câmpului de citire de cel puţin o silabă. Presupunând că orice cuvânt sau propoziţie, compuse din alfabetul mobil, vor fi urmate imediat de citirea lor şi că elevii vor citi întocmai cum au compus, este necesar ca unitatea de compunere a cuvintelor cu ajutorul alfabetului mobil s-o constituie silaba. Elevii vor citi astfel tot pe silabe; vor exersa, prin urmare, exprimarea articulată a silabelor, cu trecerea spre realizarea sintezei cuvântului. Şi în situaţia în care alfabetarele de care dispun elevii nu conţin toate silabele de care aceştia au nevoie în alcătuirea unor cuvinte, este necesar să se formeze, mai întâi, silaba respectivă, chiar dacă aceasta se realizează din litere izolate, astfel ca, în cele din urmă, unitatea de bază pentru compunerea cuvintelor respective să fie silaba.

Acelaşi lucru trebuie avut în vedere şi în alte modalităţi de folosire a acestui instrumentar metodic. Astfel, în jocurile de transformare a unor cuvinte, unitatea respectivă de transformare va fi tot silaba (de exemplu, în cazul transformării cuvântului *ma-ma* în *ra-ma* se înlocuieşte silaba „ma“ cu silaba „ra“, nu litera „m“ cu litera „r“).

3. EXERCIȚIUL; ROLUL, LOCUL ȘI SPECIFICUL LUI ÎN ÎNVĂȚAREA CITITULUI ÎN CLASA I

Ca orice deprindere, tehnica proprie cititului se învaţă prin exerciţii. Conştientizarea actului cititului şi exersarea lui sistematică reprezintă o condiţie hotărâtoare în formarea deprinderilor respective. Pentru a asigura acestei activităţi un randament maxim, se impune ca ea să fie realizată în mod corect şi prin efortul personal al fiecărui elev în parte.

Scanned with OKEN Scanner

Exersarea cititului de către copiii de şapte ani, în general de către începători, este o activitate complexă şi presupune o înţelegere corectă a sensului pe care îl are însuşi exerciţiul.

„În activitatea didactică exerciţiul reprezintă o metodă fundamentală ce presupune efectuarea conştientă şi repetată a unor operaţii şi acţiuni, în esenţă mintale sau motrice, în vederea realizării unor multiple scopuri" (I. Cerghit, 1980, p. 111).

De altfel, întreaga activitate şcolară are semnificaţia unui întreg exerciţiu, care urmăreşte, în final, să înzestreze tinerii cu deprinderi obişnuite şi capacităţi generale de muncă ordonată şi eficientă, inclusiv cu capacităţi şi deprinderi care să le permită continuarea efortului de autoperfecţionare pe cont propriu. Privit prin prisma educaţiei permanente, exerciţiul dă omului modern elementele unor metode de formare intelectuală şi culturală, care-i sunt necesare pe parcursul întregii vieţi (P. Lengrand, 1973).

Exersând actul cititului, elevul din clasa I desfăşoară o activitate mult mai complexă decât un cititor cu experienţă, care dispune de deprinderea de a citi şi, în consecinţă, efectuează acest act în mod aproape automat, gândirea fiindu-i concentrată asupra mesajului textului respectiv. Toate operaţiile implicate în procesul cititului, la adult, se desfăşoară aproape automat, lui fiindu-i suficient doar să cuprindă în „câmpul vizual" cuvinte întregi sau chiar grupuri de cuvinte pentru a realiza simultan şi înţelegerea celor citite. Este uşor de observat că cititorului cu experienţă îi este suficient să recurgă doar la analizatorul vizual, fără a mai rosti, eventual cu voce tare, ceea ce citeşte şi — pe această cale — să perceapă şi auditiv conţinutul sonor al cuvintelor sau propoziţiilor citite. Datorită acestui fapt, cel care posedă deprinderea de a citi are posibilitatea să realizeze cititul într-un ritm mai rapid decât dacă ar rosti articulat fiecare cuvânt, prin urmare mai repede decât vorbirea curentă. Acesta este, de fapt, cititul ideal, cel mai productiv, spre care trebuie să se tindă şi la care să ajungă fiecare cititor. Un asemenea ritm poate fi atins nu prin cititul cu voce tare, ci prin cititul în gând.

Exersarea actului cititului de către începător nu se poate realiza recurgându-se doar la simpla percepere vizuală a textului tipărit sau scris. Copilul de şapte ani nu are format câmpul de citire de un cuvânt, nici măcar de o silabă. La el, acest câmp se reduce la o singură literă, iar asocierea literei cu sunetul respectiv se realizează lent, fără siguranţă, uneori chiar prin tatonări, ceea ce are consecinţe în înţelegerea sensului cuvântului citit. Din această cauză, şcolarul din clasa I simte nevoia să revină de câteva ori asupra cuvântului pe care, după serioase eforturi, a reuşit să-l „descifreze", eventual prin a-l silabisi.

Pe de altă parte, exersarea actului cititului de către începător implică şi rostirea celor citite, în aşa fel încât el să le poată percepe şi pe cale auditivă. Este vorba de o particularitate psihologică esenţială a începătorilor cu privire la citit, a cărei cunoaştere impune, în consecinţă, măsuri corespunzătoare de ordin didactic.

Scanned with OKEN Scanner

Un exerciţiu corect şi complet al actului cititului implică, prin urmare, solicitarea în mod obligatoriu a tuturor celor trei analizatori angajaţi în efectuarea acestui act: vizual, verbo-motor şi auditiv. Cum este şi firesc, la analizatorul vizual nu se va putea renunţa niciodată. El rămâne să fie angajat şi după dobândirea deprinderii respective. Pe măsură, însă, ce se acumulează experienţă prin exersarea corectă şi completă a cititului, cititorul va putea renunţa, treptat, la ceilalţi doi analizatori. Mai întâi va renunţa la cel auditiv, dar numai treptat. Astfel, dacă la început el simte nevoia „să se audă" bine când citeşte, cu timpul îi este suficient cititul în şoaptă, pentru ca ulterior să se limiteze la ceilalţi doi analizatori amintiţi. În mod treptat, va putea renunţa şi la cel verbo-motor, limitându-se, mai întâi, la a mima, cu ajutorul organului fonator, cele citite. Prin urmare, exersarea actului cititului de către începători presupune luarea în considerare a tuturor particularităţilor psihologice ale acestora şi efectuarea exerciţiilor astfel încât fiecare elev să pronunţe şi să perceapă auditiv corect sunetele, silabele, cuvintele care vor trece, în cele din urmă, în plan mintal, iar apoi, comportamental.

De asemenea, mai trebuie ţinut seama de tendinţa frecventă a unor copii de a exersa actul cititului incomplet. Este surprinzător faptul că, în mod frecvent, elevii renunţă foarte repede tocmai la analizatorul fundamental, care este cel vizual, şi „exersează" actul cititului pe bază de memorie, limitându-se doar la rostirea cuvintelor şi, odată cu aceasta, la perceperea lor auditivă. Explicaţia acestei tendinţe a copiilor trebuie căutată în faptul că, din moment ce s-a parcurs o dată sau de două ori textul respectiv din abecedar, iar ei au reuşit să-l reţină, le-a fost satisfăcută curiozitatea firească. Dacă acest lucru s-a realizat în condiţii bune, elevii, parcurgând prin efort propriu, o dată sau de două ori, textul respectiv pe care l-au şi „descifrat", au realizat totuşi un exerciţiu corect, dar insuficient ca pondere. Se întâmplă foarte frecvent ca nici prima citire să nu fi fost efectuată prin efortul personal al elevilor, iar ei să ajungă la memorarea, uneori aproximativă, a textului respectiv pe alte căi, prin citirea fie a învăţătorului, fie a altor elevi. În acest caz, actul cititului a fost lipsit tocmai de perceperea vizuală, fără de care nu poate fi conceput un exerciţiu corect de citire. În astfel de cazuri, chiar dacă elevii au participat, în aparenţă, efectiv la lecţie, reuşind să „comenteze" un text, să explice nişte termeni noi, să alcătuiască propoziţii cu aceştia, sub raportul angajamentului lor de exersare corectă a actului cititului, randamentul este nesatisfăcător.

La cele de mai sus trebuie adăugată o constatare întâlnită la mulţi elevi. Datorită plasticităţii deosebite a memoriei copiilor de această vârstă, deseori, după una sau două lecturi ale textului din abecedar, unii elevi fixează în minte nu numai conţinutul respectiv care, fiind redus ca întindere, nu creează dificultăţi, ci şi locul propoziţiilor şi cuvintelor pe pagină. Acest lucru le permite, ca şi în cazul obişnuitelor verificări şi sondaje prin solicitarea de a citi propoziţii sau cuvinte „pe sărite", să răspundă acestor solicitări recurgând nu la exersarea corectă a cititului, ci la memorie, în cazul acesta, la memoria vizuală.

Scanned with OKEN Scanner

Astfel se poate ajunge la situaţia, care este totuşi bună, că unii elevi, deşi realizează corect exersarea cititului, la primul lor contact cu pagina din abecedar, fac acest lucru în mod cu totul insuficient ca durată. Mai grav este însă faptul că unii elevi „exersează" actul cititului incomplet, fără a asocia litera cu sunetul, fără a realiza sinteza silabei, iar apoi, la trecerea pragului spre cuvânt, fără a solicita toţi analizatorii angajaţi în efectuarea acestui act complex.

Numeroase cazuri de rămânere în urmă în învăţarea tehnicii cititului în clasa I sunt datorate tocmai faptului că exerciţiile de citire nu sunt efectuate corect. Exersarea completă a componentelor citirii şi cu pondere adecvată ca durată la fiecare lecţie constituie o modalitate de lucru menită să asigure accelerarea ritmului de însuşire a tehnicii cititului de către elevi.

Asigurarea succesului în învăţarea corectă a mecanismului cititului în clasa I mai este asigurată şi de gradul de independenţă a elevilor în efectuarea exerciţiilor. Este o mare cucerire a didacticii moderne aprecierea că *orice achiziţie în învăţare devine durabilă atunci când ea este rodul propriului efort intelectual*. Acest lucru este pe deplin valabil şi în cazul tehnicii cititului. Expresia cea mai elocventă a unei asemenea orientări o constituie punerea elevilor în situaţia de a realiza ei înşişi prima citire a coloanelor de cuvinte şi a textului din abecedar, de a „descifra" prin efort propriu semnificaţia cuvintelor şi a propoziţiilor respective. Recomandările făcute de metodicile mai vechi, de a oferi elevilor, la primul lor contact cu o nouă pagină din abecedar, o citire model, lipseau copiii de satisfacţia de a „descoperi" prin efort propriu sensul expresiei tipărite, precum şi de posibilitatea de a exersa independent actul cititului.

Citirea independentă, la „prima vedere", a unui text din abecedar este condiţionată de măsura în care elevii dispun de unele instrumente simple de autocontrol, precum şi de nivelul la care s-a realizat pregătirea prealabilă a lor pentru această primă citire. O asemenea pregătire impune, aşa cum sugerează de altfel însăşi metoda fonetică, analitico-sintetică, în primul rând, exerciţii susţinute de analiză şi sinteză fonetică. Aceste exerciţii nu sunt doar un scop în sine, un auxiliar întâmplător al metodei utilizate; ele se fac pentru a-i înarma pe elevi cu capacitatea de a se autocontrola şi devin instrumente de lucru pentru elevi numai atunci când ei şi-au însuşit tehnica efectuării lor. Exerciţiile de analiză şi sinteză fonetică, premergătoare primei citiri, sunt eficiente atunci când în cadrul lor se operează chiar cu cuvinte sau scurte propoziţii pe care elevii le vor descoperi şi în text. Vor fi analizate mai ales unele cuvinte noi pentru copii sau cuvinte de dimensiuni mai mari, alcătuite din mai multe silabe. Activitatea de analiză şi sinteză fonetică este întărită prin folosirea literelor din alfabetul decupat, cu ocazia compunerii unor cuvinte cu ajutorul acestuia. Valoarea unei asemenea activităţi, la care să ia parte fiecare elev şi care — din păcate — este uneori neglijată din motive de comoditate, rezidă în faptul că întreaga activitate intelectuală angajată în procesul învăţării

Scanned with OKEN Scanner

este completată cu aceea de manipulare, de manevrare a literelor decupate. Elevii acţionează, prin urmare, cu obiecte, cu literele respective, asociind rostirea cu perceperea vizuală şi cu mânuirea literelor. Este bine cunoscut rolul deosebit al acţiunii cu obiecte în procesul învăţării. „Ştim (...) astăzi — afirmă un mare psiholog contemporan — că inteligenţa porneşte înainte de toate de la acţiune" (J. Piaget, 1972, p. 87). Ideea unităţii dintre cunoaştere şi acţiune este susţinută în termeni foarte categorici în cunoscutul raport al U.N.E.S.C.O. întocmit de Edgar Faure şi colaboratorii: „O lecţie fundamentală a învăţământului ştiinţific ar trebui să fie demonstrarea interdependenţei dintre cunoaştere şi acţiune" (E. Faure, coordonator, 1974, p. 115).

Prin urmare, citirea independentă, la prima vedere, a unei pagini noi din abecedar presupune o pregătire prealabilă complexă, care — în esenţă — îi familiarizează pe elevi atât cu sunetul nou învăţat, cât şi cu structura fonetică a unor cuvinte. Toate acestea se vor face pe fondul unei susţinute activităţi de dezvoltare a vorbirii, un rol important avându-l ilustraţiile din abecedar, precum şi alte materiale intuitive, care vor constitui sursa de „inspiraţie" pentru exerciţiile respective.

După o pregătire corespunzătoare, elevii pot fi solicitaţi să efectueze în mod independent prima citire, atât a coloanelor de cuvinte, cât şi a textului respectiv, rezervându-li-se în acest scop timpul necesar, în funcţie de gradul de dificultate a textului, de nivelul clasei. Exersarea independentă a cititului se face în maniera determinată de particularităţile psihologice ale începătorilor, prin transpunerea datelor vizuale în date auditive, pe baza citirii, dacă nu cu voce tare, măcar în şoaptă. Numai explorarea vizuală a cuvântului citit nu poate asigura înţelegerea sensului acestuia, şi de aceea copiii simt nevoia să citească astfel ca să se poată şi auzi.

Un asemenea mod de lucru permite şi individualizarea activităţii de citire; fiecare elev citeşte în ritmul său propriu. „În special în acest stadiu se impune individualizarea; copilul trebuie să citească cu viteza care îi permite să nu se poticnească, să nu greşească; (...) fiecare citeşte cu viteza — oricât de înceată ar fi — care îi permite să nu facă o greşeală. Restul rămâne pe seama exerciţiului şi controlului" (R. Dottrens, 1970, p. 11). În acelaşi timp, în funcţie de posibilităţile reale ale fiecărui elev, se poate asigura ajutorul concret ce urmează să-l acorde învăţătorul, în special celor cu ritm mai încet de citire sau care manifestă greutăţi în această activitate.

Citirea independentă este urmată de controlul elevilor, prin cititul cu voce tare. Această operaţie obligă la o astfel de organizare a activităţii, încât să se asigure, în continuare, exersarea corectă a actului cititului de către toţi elevii clasei. Există, de obicei, tendinţa de a se lucra individual cu elevul care, fiind verificat, citeşte cu voce tare. Cum ritmurile de citire sunt foarte diverse, a obliga pe toţi elevii clasei să urmărească pe text pe cel care citeşte cu voce tare înseamnă a nu lua în considerare individualitatea fiecărui elev. Foarte frecvent, în asemenea situaţii, „urmărirea" pe text a elevului care citeşte cu voce tare

Scanned with OKEN Scanner

este fictivă, simulată şi nu angajează o exersare corectă. Pe de altă parte, controlul direct, prin cititul cu voce tare nu poate angaja decât un număr mic de elevi ai clasei. Chiar şi pentru aceştia, durata exersării actului cititului este cu totul insuficientă, dacă s-ar limita doar la atât. De aceea, apare imperios necesară angajarea tuturor elevilor la efectuarea exerciţiilor de citire cu voce tare, pe toată durata controlului. Sarcina aceasta nu este deloc uşoară, şi o soluţie absolută ar fi mai mult decât riscantă. Există, în cazul claselor care au o oarecare omogenitate, posibilitatea de a determina toţi elevii să exerseze actul cititului simultan cu cel care este controlat şi care citeşte cu voce tare. În acest caz, s-ar putea lua în considerare faptul că ritmul citirii în această perioadă este, cu unele excepţii, destul de lent şi, menţinut astfel, permite tuturor elevilor să se încadreze în el. Aşa cum demonstrează experienţa, există totuşi posibilitatea ca în această etapă a lecţiei fiecare elev să exerseze în ritm propriu. Important este să fie folosit raţional timpul, iar fiecare elev să fie angajat să exerseze activitatea de citire prin efort propriu, în ritmul care-i convine. Este vorba de „structurarea" nu a unui învăţământ uniform şi unic pentru toţi, conceput pentru un elev abstract, ci a unui învăţământ pentru fiecare, deci pentru un elev concret" (M.E.N., 1998, p. 14).

Ceea ce înseamnă că e de preferat individualizarea activităţii, decât încadrarea ei în tipare prestabilite, care să fie obligatorii pentru toţi elevii clasei. Condiţia esenţială este ca toţi elevii să depună un efort propriu în a exersa corect actul cititului, folosind în acest scop instrumentele corespunzătoare de autocontrol. Simpla prezenţă a elevilor la lecţie, la activitatea ce se desfăşoară în afara exersării actului cititului nu poate fi un indiciu al participării lor efective pe baza unui efort propriu la procesul învăţării.

În abordarea problemelor folosirii exerciţiului ca mod de învăţare a tehnicii cititului se face uz foarte frecvent de cititul cu voce tare şi cititul în gând. Cititul cu voce tare decurge din necesitatea de a se ţine seama de particularităţile psihologice ale începătorilor cu privire la învăţarea acestei deprinderi. El nu poate fi însă privit ca un scop în sine, ci doar ca un anumit mod de lucru, ca o etapă necesară în procesul învăţării cititului. Citirea cu voce tare ocupă locul cel mai important în decursul întregii perioade de învăţare.

De aceea, micii şcolari efectuează, de obicei, cu voce tare sau chiar în şoaptă citirea independentă realizată în vederea „descifrării" unui text. A le interzice cititul cu voce tare sau măcar în şoaptă, în această perioadă, înseamnă a nu ţine seama de particularităţile psihologice, obiective, ale începătorilor în învăţarea cititului. „Cititul se învaţă articulând şi atâta vreme cât elevul nu citeşte curgător, singurul mijloc prin care învăţătorul îşi dă seama de greutăţile pe care le întâmpină la descifrarea textului şi de greşelile pe care le face este acela de a-l asculta."

Cititul cu voce tare reprezintă, prin urmare, o activitate necesară în însuşirea acestei deprinderi, dar el este numai un mijloc, o etapă spre învăţarea citirii în gând. „... din moment ce copilul nu mai descifrează cuvinte

Scanned with OKEN Scanner

ori silabe, din moment ce citeşte curent, exerciţiile pentru citit în gând devin sau trebuie să devină o preocupare de prim ordin pentru învăţător" (R. Dottrens, 1970, p. 117). Lucrul acesta este cât se poate de firesc, deoarece cititul în gând este lectura cu cel mai mare randament, cea mai frecvent folosită atât în activitatea şcolară, cât şi după terminarea şcolii. Cititul în gând, aşa cum se va sublinia mai pe larg într-un capitol următor, constituie o necesitate de fiecare moment; de aceea, exersarea lui, pe măsură ce elevii au realizat în prealabil o citire corectă cu voce tare, se impune ca o necesitate imperioasă.

În legătură cu folosirea sintagmei „citire în gând" la clasa I, după părerea noastră, s-ar impune o precizare. Cunoscând specificul exersării actului cititului de către începători, la aceştia nu poate fi vorba încă de citit în gând în accepţiunea reală ce se dă acestei activităţi. Citirea în gând presupune, de fapt, excluderea folosirii analizatorilor verbo-motor şi auditiv, ceea ce pentru elevii clasei I, în general pentru începători, este imposibil de realizat. De aceea considerăm că e mai nimerit ca această activitate să fie numită, simplu, citire independentă, asigurându-i-se o pondere corespunzătoare în economia unei lecţii.

Subliniind ideea că cititul se învaţă prin efortul personal al fiecărui elev şi că primele încercări de descifrare a unui text din abecedar este bine să fie realizate de către elevi, nu trebuie neglijată câtuşi de puţin citirea model a învăţătorului, pe care o considerăm absolut obligatorie. Învăţătorul va oferi elevilor un model de lectură, dar va face acest lucru după ce elevii înşişi au realizat primul contact cu textul respectiv şi după controlul de rigoare al cititului elevilor.

Creşterea randamentului în orice activitate de învăţare, deci şi în învăţarea cititului, este asigurată, cum subliniază studiile noi de psihologia învăţării, de măsura în care elevii participă activ şi efectiv la activitatea respectivă, de nivelul propriului lor efort intelectual. Este de neconceput obţinerea unor succese notabile fără ca şi cei ce învaţă să participe efectiv la procesul învăţării. Lucrul acesta este valabil şi în cazul învăţării cititului şi scrisului, chiar în condiţiile în care este vorba de copii de şapte ani.

Angajarea efortului intelectual propriu în actul învăţării acestor deprinderi are un anumit specific, determinat de conţinutul lor precum şi de particularităţile fizice şi psihice ale copiilor de vârstă şcolară mică. Fiind vorba de o activitate intelectuală ce trebuie extinsă până la nivelul de deprindere, se înţelege că formarea acesteia este determinată de calitatea exerciţiilor efectuate de fiecare elev în parte. Iar calitatea acestor deprinderi este asigurată de capacitatea pe care o au elevii de a le efectua în mod independent. Prin urmare, sarcina ce trebuie realizată în scopul exersării actului cititului şi scrisului este aceea de a cultiva capacitatea de muncă independentă a fiecărui elev, pentru ca toţi să exerseze în mod corect, prin efort propriu, acţiunile pe care „să le interiorizeze" spre a se constitui, în cele din urmă, în aceste deprinderi.

Scanned with OKEN Scanner

Pe de altă parte, succesul în învăţarea cititului şi scrisului depinde de calitatea începutului, iar aceasta, la rândul ei, este strâns legată de capacitatea fiecărui elev de a se autocontrola în timpul exersării componentelor deprinderilor respective. În condiţiile în care activitatea didactică în clasa I se desfăşoară în colective, pe alocuri destul de numeroase, numai controlul efectuat de către învăţător, chiar dacă se face sistematic, nu poate fi suficient pentru a asigura o exersare corectă de către fiecare elev. Cum această exersare se face în mod independent, controlul învăţătorului trebuie completat cu autocontrolul fiecărui elev. Acesta, la rândul lui, se poate face în mod eficient numai în condiţiile în care elevii dispun de anumite instrumente de autocontrol conştientizate. Asemenea instrumente de lucru pot fi însuşite făcând apel chiar la componentele metodei folosite în scopul însuşirii cititului şi scrisului.

Tocmai de aceea, apare ca o necesitate obiectivă folosirea în aşa fel a metodei fonetice, analitico-sintetice, încât elevii să dobândească, încă din prima perioadă a activităţii şcolare, odată cu elementele de bază ale deprinderilor de citire şi scriere, instrumente de autocontrol. De fapt, asemenea instrumente vor servi elevilor nu numai în clasa I, în scopul învăţării alfabetului, ci în toată activitatea de perfecţionare a cititului şi scrisului, până când ele vor deveni mijloace de autoinstruire.

Pe plan psihologic, aceasta atrage atenţia asupra necesităţii conştientizării tuturor acţiunilor care stau la baza formării deprinderii cititului. Este vorba, după cum se vede, de o cerinţă fundamentală, obligatorie în formarea oricărei deprinderi.

O asemenea cerinţă se realizează prin familiarizarea elevilor cu regulile tehnice cu privire la actul cititului, cu înseşi componentele deprinderii cititului, la care ne-am referit mai sus.

4. PARTICULARITĂŢI ALE ÎNŢELEGERII SENSULUI CELOR CITITE DE CĂTRE ÎNCEPĂTORI

Obiectivul principal al citirii îl constituie, în ultimă instanţă, formarea capacităţii de receptare a mesajului scris.

Înţelegerea sensului celor citite este strâns legată de nivelul la care s-a însuşit tehnica proprie citirii. Cu cât tehnica e mai bine însuşită, cu atât se realizează mai uşor înţelegerea sensului celor citite, iar cu cât e sesizat mai uşor şi mai repede sensul unui cuvânt sau text, cu atât citirea propriu-zisă se desfăşoară în condiţii mai bune. Analizând procesul înţelegerii celor citite de către şcolarii din clasa I, se constată cu uşurinţă că simpla „citire" a unui cuvânt nu înseamnă, în acelaşi timp, şi sesizarea imediată a sensului lui.

Elevii încep actul cititului prin recunoaşterea literelor, care se face mai mult sau mai puţin repede, în raport cu gradul însuşirii acestora. După aceea, începe procesul unirii sunetelor în silabe şi cuvânt, apoi citirea propoziţiei, în scopul de a-i înţelege mesajul. O particularitate a actului citirii la începători o

Scanned with OKEN Scanner

constituie tendinţa lor de a reveni mereu asupra cuvântului sau textului citit, datorită tocmai greutăţilor pe care ei le întâmpină în înţelegerea sensului celor citite.

Înţelegerea sensului unor cuvinte, propoziţii sau texte poate avea loc fie pe baza perceperii întregii structuri grafice (în urma analizei şi sintezei) a cuvântului, fie pe baza perceperii numai a unei părţi a structurii grafice a cuvântului. Aceasta depinde în mare măsură de experienţa elevului. În situaţia în care cuvântul ce urmează a fi citit a mai fost citit în prealabil şi înţeles, anticiparea sensului lui se realizează uneori chiar de la citirea primei silabe.

Atunci când se citesc propoziţii, anticiparea este ajutată de înţelegerea clară a legăturilor după sens între cuvintele propoziţiei. Sesizarea înţelesului cuvântului sau al propoziţiilor, care apare în procesul cititului, influenţează asupra tehnicii cititului. Până ce nu a apărut sesizarea sensului, actul citirii nu se efectuează cu atâta precizie. odată cu sesizarea înţelesului, citirea capătă mai multă siguranţă.

Elevii din clasa I înţeleg deseori în mod simplist actul cititului. Din punctul lor de vedere, a citi înseamnă a înţelege şi a reda, în forma vorbirii sonore, sensul de bază al celor citite, fără însă a fi obligaţi să respecte textual cele citite. De aceea, nu rareori se întâlnesc cazuri în care, unii elevi, după ce au sesizat sensul unui text oarecare, fie că înlocuiesc unele cuvinte prin sinonimele lor, fie că adaugă sau omit unele cuvinte, păstrând însă, aproximativ, înţelesul.

Asemenea tendinţe trebuie combătute pe loc, pentru că altfel ar însemna că în înţelegerea sensului cuvintelor nu se porneşte de la o bază reală — textul respectiv —, ceea ce poate duce la denaturarea înţelesului.

Pe măsură ce elevii învaţă literele, modul de sesizare a sensului cuvintelor se schimbă. Dacă, la început, ei au nevoie să identifice toate literele din cuvântul citit, pentru a-i cunoaşte sensul, pe o treaptă mai înaintată a însuşirii cititului încep să sesizeze sensul cuvântului citindu-l până la mijloc şi câteodată chiar după citirea primei silabe.

În cele din urmă, înţelegerea celor citite este determinată şi de vocabularul de care dispun elevii. În cazul cuvintelor bine cunoscute, semnificaţia lor este sesizată mai repede, deseori anticipativ; sesizarea sensului este asigurată doar de citirea începutului cuvântului. În timpul cititului unui cuvânt mai puţin cunoscut, sesizarea înţelesului lui apare mai târziu (de cele mai multe ori, după ce a fost citit în întregime). Privitor la aceasta, este necesar să se acorde atenţie deosebită activităţilor în vederea dezvoltării vorbirii elevilor, a îmbogăţirii, precizării şi activizării vocabularului lor. Cu cât elevii au un vocabular mai bogat, cu atât ei au mai multe posibilităţi să sesizeze sensul cuvintelor, al propoziţiilor, sau al unui text închegat. Şi în aceste cazuri elevii vor trebui orientaţi să perceapă vizual întregul cuvânt. Anticiparea sensului nu-i poate scuti de acest lucru.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru asigurarea sesizării sensului cuvintelor mai este necesar ca procesul cititului să decurgă într-un ritm optim. Ritmul optim, pentru începători, este acela care e mai aproape de ritmul vorbirii lor obişnuite, ceea ce uşurează sesizarea sensului celor citite.

Problematica învăţării tehnicii cititului este mult mai complexă decât a fost prezentată în cele de mai sus. Au fost selectate câteva din problemele metodologice pe care le-am considerat mai importante, a căror rezolvare contribuie la învăţarea corectă a acestui valoros instrument al muncii intelectuale. Trebuie avut în vedere că procesul însuşirii de către elevi a tehnicii cititului nu se încheie, de fapt, odată cu învăţarea alfabetului, nici chiar cu parcurgerea întregului abecedar. De aceea, este firesc ca şi în clasa a II-a, uneori, în cazuri mai dificile, şi în clasa a III-a să fie utilizate unele instrumente metodice specifice învăţării cititului în clasa I. Ponderea acestora fiind însă mult mai mică, accentul se va deplasa pe învăţarea instrumentelor muncii cu cartea, a modului de a se orienta într-un text citit, de a recepta mesajul acestuia.

5. ETAPELE PREDĂRII-ÎNVĂŢĂRII UNUI SUNET NOU ŞI A LITEREI CORESPUNZĂTOARE

Etapele unei lecţii în care se predă un sunet nou sunt sugerate de însăşi prezentarea structurii metodei fonetice, analitico-sintetice. Cunoscând această structură, vom putea „descoperi" cu uşurinţă momentele, evenimentele pe care le parcurg elevii clasei I în drumul lor spre cunoaşterea unui sunet nou şi a literei corespunzătoare, care — la rândul lor — stau la baza citirii cuvintelor, a propoziţiilor şi a textelor.

Pentru cunoaşterea modului concret în care se desfăşoară etapele procesului de învăţare a unui sunet nou şi a literei corespunzătoare, vom lua un caz particular pe care-l considerăm mai adecvat scopului pe care ni l-am propus: sunetul şi literele l (mic de tipar) şi L (mare de tipar); nu vom urmări atât evenimentele lecţiei, ci etapele procesului învăţării sunetului şi a literei respective. Unde este cazul, vom face abstracţie de subiectul lecţiei pe care îl avem doar ca ghid, precum şi de manualul utilizat.

Parcurgând etapele lecţiei de învăţare a unui sunet nou şi a literei corespunzătoare, vom reţine, la fiecare, ceea ce considerăm că este esenţial; de aceea, asupra unora ne vom opri ceva mai pe îndelete; în schimb, vom trece mai uşor peste cele care se regăsesc în continuare, la locul potrivit.

Aşadar, în spiritul celor arătate mai sus, să derulăm filmul etapelor, cu ajutorul unui „scenariu" pe subiectul amintit.

Pentru cazul pe care l-am ales, se prezintă elevilor o ilustraţie care înfăţişează, spre exemplu, un cal şi se pune întrebarea: „Ce este acesta?". Un elev răspunde: „Acesta este un cal". Învăţătorul întreabă: „Ce este ceea ce ai spus tu?". Răspuns: „Aceasta este o propoziţie". Această lecţie are loc după ce elevii au fost deja familiarizaţi cu termenul de propoziţie. Cum se constată, este

Scanned with OKEN Scanner

vorba de *separarea propoziţiei din vorbire*. Această secvenţă poate fi realizată şi pe baza unei scurte povestiri, din care se extrage propoziţia care conţine cuvântul cu sunetul nou.

Se repetă propoziţia de către câţiva elevi, individual, după care se analizează:

— Câte cuvinte are această propoziţie? (patru cuvinte)

— Care sunt, în ordine: primul, al doilea, al treilea, al patrulea cuvânt? *(analiza)*

— Se rosteşte propoziţia în întregime. *(sinteza)*

— Se întreabă, apoi, care este ultimul cuvânt. (cal)

Alegerea cuvântului este foarte potrivită pentru că permite pronunţia şi audiţia corectă a sunetului nou (l).

— Ce sunet se aude la sfârşitul cuvântului cal? (l)

— Învăţătorul îl pronunţă clar, explicând felul în care se foloseşte organul vorbirii: vârful limbii lipit de cerul gurii, în apropierea dinţilor, dar nu lipit de aceştia, gura uşor întredeschisă.

— Sunt puşi câţiva elevi să-l rostească individual şi se fac aprecierile de rigoare. În continuare, sunetul se pronunţă cu toată clasa. Aici este posibil acest procedeu, dar în cazul altor consoane această operaţie nu poate avea loc; nici nu este absolut necesară. Învăţătorul trebuie să se convingă de faptul că pronunţia este corectă, clară. Are loc, cum se vede, *studierea sunetului.*

Răspunsurile elevilor vor fi date, firește, în propoziţii: „Aceasta este o propoziţie", „Propoziţia aceasta este formată din patru cuvinte" etc.

În continuare, se fac *exerciţii de recunoaştere a sunetului* „l", care pot lua forma unui joc. Învăţătorul spune cuvinte care conţin sunetul nou, elevii având sarcina de a indica locul lui: la începutul, în interiorul sau la sfârşitul cuvântului. Pentru o cât mai precisă identificare (recunoaştere) a existenţei reale a sunetului nou, se pot da şi cuvinte care nu conţin acest sunet.

Elevii sunt solicitaţi să dea ei înşişi exemple de cuvinte care să conţină sunetul nou. S-a parcurs, prin urmare, etapa: *separarea şi studierea sunetului nou.* Împărţirea pe silabe a cuvântului care conţinea sunetul nou nu mai era necesară în cazul ales.

Etapa următoare o constituie *familiarizarea elevilor cu semnul sunetului nou învăţat*, deci cu literele l (mic de tipar) şi L (mare de tipar). În acest scop, copiii pot fi întrebaţi cum se numeşte semnul unui sunet (literă), de câte feluri sunt literele (mici şi mari; de mână şi de tipar).

Se comunică elevilor că vor învăţa literele l şi L (de tipar), după care urmează *etapa studierii literelor de tipar*. Se arată, pe rând, literele l şi L (de tipar), se intuiesc, se arată din ce elemente grafice sunt formate, se face comparaţie între litera mică şi cea mare. Se pot face comparaţii şi cu alte litere învăţate. În continuare, elevii pot fi solicitaţi să formeze, pe bănci, literele din beţişoare: litera l (de tipar) dintr-un beţişor mare, aşezat pe bancă în poziţie verticală, iar litera L (de tipar) dintr-un beţişor mare aşezat în poziţie verticală

Scanned with OKEN Scanner

şi altul mic în poziţie orizontală, lipit în partea de jos din dreapta a primului beţişor; fiecare literă se poate „modela" şi din sârmă subţire. Procedeul acesta nu poate fi folosit la toate literele, din motive lesne de înţeles.

În continuare, *se solicită elevilor să recunoască noile litere* pe o planşă sau pe un afiş; identificarea este însoţită de *citirea (pronunţia) lor cu voce tare*, operaţie care este însoţită obligatoriu de perceperea vizuală a literei. Elevii sunt puşi, apoi, să recunoască literele noi în alfabetarele lor, după care vor deschide abecedarul la pagina corespunzătoare. Ei sunt lăsaţi câteva secunde să-şi satisfacă plăcerea şi curiozitatea surselor de noutate. Activitatea cu abecedarul începe, firesc, cu ceea ce atrage atenţia în primul rând: ilustraţiile. Se comentează conţinutul acestora. Să presupunem că prima înfăţişează două fetiţe care au venit la bunica lor. Ele i-au adus flori care nu puteau fi decât *lalele* (observaţi, cuvântul este foarte potrivit, fiind „bogat" în „l"-uri). Ca de obicei, se dau nume „personajelor" din ilustraţii, fetiţelor, nume care să conţină pe L şi care se vor regăsi în text: *Lina* şi *Alina* (cu l la începutul şi în interiorul cuvintelor). Bunica stă în fotoliu. Vorbeşte la telefon cu nepotul ei, care apare în cea de a doua ilustraţie. Se dă un nume şi băiatului: *Lulu*.

În scopul exersării vorbirii elevilor se fac comentarii pe marginea ilustraţiilor: ţinuta vestimentară a copiilor, culoarea lalelelor, ţinuta bunicii. Pentru valorificarea conţinutului educativ al ilustraţiei se subliniază dragostea şi respectul copiilor faţă de bunica lor. Fetiţele i-au adus flori, iar băiatul îi dă un telefon s-o întrebe de sănătate sau, eventual, să-i transmită veşti bune ş.a.m.d. Din răspunsurile elevilor se pot stabili cuvintele care conţin sunetul nou învăţat. Este important ca, pe baza ilustraţiilor, să se aleagă cuvinte şi să se formuleze propoziţii care se vor regăsi atât în coloanele de cuvinte, cât şi în textul ce se află pe pagina respectivă a abecedarului.

După aceste demersuri se închid abecedarele. Urmează *compunerea cuvintelor din alfabetul decupat*. Menirea acestei etape este, în primul rând, de a facilita activitatea de citire din abecedar atât a coloanelor de cuvinte, cât şi a textului, chiar dacă acesta este alcătuit numai din propoziţii simple. În consecinţă, se formează cuvinte care vor fi regăsite în text, precum şi altele. Fireşte, compunerea fiecărui cuvânt este făcută după analiza fonetică prealabilă, pe silabe şi pe sunete; aşezarea cuvintelor pe bancă sau pe stinghie se face pe silabe, nu pe litere (literizat), pentru a se forma câmpul vizual de citire de o silabă. După analiza şi compunerea fiecărui cuvânt, acesta se citeşte (sinteza).

Unul dintre cuvintele ce se compun e bine să fie *Lina*, pentru că oferă posibilitatea de a se reaminti scrierea cu majuscule. Copiii vor fi întrebaţi cu ce literă se scrie cuvântul Lina. De ce? (este nume de persoană, ca să poată fi deosebită de alte fetiţe). Elevii lucrează independent. Li se atrage atenţia ca, pe măsură ce compun cuvinte din silabe, să pronunţe în şoaptă aceste cuvinte, să aibă grijă să nu uite nicio literă sau s-o schimbe cu alta, nici să adauge vreuna. Se face verificarea corectitudinii compunerii cuvintelor.

Scanned with OKEN Scanner

În continuare, un elev compune cuvântul din alfabetarul mare al clasei, la tablă, pe stelaj; mai întâi pe silabe, apoi se reunesc silabele şi se citeşte în cor.

Se formează şi cuvântul *A-li-na* (din trei silabe). Elevii pot fi conduşi să constate că, faţă de cuvântul Lina, acesta are silaba „A" formată dintr-un singur sunet, la început. Se procedează ca şi la compunerea primului cuvânt.

Se întreabă clasa: Ce au ele? (fetiţele) *„Ele au lalele"*. Se analizează şi se formează cuvintele. *Ele* şi *lalele*. După aceea se reunesc silabele şi se citesc cuvintele individual de câţiva elevi, iar apoi în cor. Se formează apoi propoziţia: „Ele au lalele". Elevii pot folosi cele două cuvinte formate anterior: „Ele" şi „lalele".

Cu această ocazie se face apel din nou la aplicarea unei reguli ortografice. Cu ce literă se scrie primul cuvânt din propoziţie? Cum se va scrie, deci, cuvântul „Ele"? (cu E). Se schimbă litera „e" cu litera „E"; se formează, în plus, cuvântul „au" (dintr-o singură silabă), care se aşază la locul potrivit. Se verifică felul în care au lucrat elevii. Se lucrează, apoi, la stelajul de la tablă şi se citeşte propoziţia cu voce tare. Astfel s-a parcurs *etapa citirii cuvintelor compuse din alfabetul decupat.*

În continuare, se redeschid abecedarele; se recunosc şi se citesc literele l (de tipar) şi L (de tipar).

După pregătirea asigurată, se poate cere elevilor să citească independent coloanele de cuvinte. Apoi se citesc cu voce tare, în ordinea dată în manual, pe sărite sau selectiv. Cu unele cuvinte care au şi sarcini gramaticale se formează propoziţii.

Tot selectiv se poate solicita citirea cuvintelor care arată nume de fetiţe (Lina şi Alina) sau cuvântul folosit în convorbirile telefonice (alo!).

Copiii citesc apoi, independent, textul din manual. Învăţătorul supraveghează exersarea corectă a cititului de către toţi elevii şi acordă ajutor suplimentar celor care întâmpină dificultăţi.

După citirea independentă, se face verificarea prin cititul cu voce tare, în ordinea din manual a propoziţiilor, apoi „pe sărite" şi „selectiv". Citirea selectivă se poate face după criterii cum sunt: citirea propoziţiei în care se arată câţi ani are Alina, a propoziţiei în care se arată cum este Lina etc. Astfel s-a parcurs şi *etapa citirii textului din abecedar.*

În continuare, cu ajutorul învăţătorului, se desfăşoară „jocul didactic" din manual. Sarcina didactică a jocului este aceea de a completa cuvintele cu silabele care lipsesc, dându-i-se şi caracter de competiţie. Copiii sunt antrenaţi în găsirea a cât mai multe soluţii pentru fiecare exemplu în parte. Astfel, în cuvântul format din două silabe, cea de-a doua fiind silaba *le* se pot găsi cuvinte cum sunt: *a-le, sa-le, va-le, re-le, pie-le, ca-le, ja-le* etc.; cele ale căror sensuri nu sunt cunoscute vor fi folosite în propoziţii; cu acest prilej elevii vor fi ajutaţi să le înţeleagă sensul.

Activitatea cu abecedarul se încheie prin citirea model asigurată de învăţător.

Scanned with OKEN Scanner

În situaţia în care nivelul clasei şi timpul permit, învăţătorii pot scrie texte suplimentare cu literele de tipar învăţate, care se citesc de către elevi. De asemenea, este recomandabil să se facă exerciţii şi pentru citirea unor coloane de cuvinte sau a unor texte scurte scrise cu litere de tipar pe tablă sau pe o planşă.

Aceste texte pot fi folosite mai ales în scopul consolidării uneia sau mai multor sunete şi litere.

6. CONSOLIDAREA CELOR ÎNVĂŢATE LA CITIRE ÎN PERIOADA ABECEDARĂ

Învăţarea cititului şi scrisului în mod temeinic presupune organizarea şi desfăşurarea ritmică, într-o frecvenţă adecvată a unor activităţi speciale, în vederea consolidării a ceea ce au învăţat elevii. Dacă, la alte discipline de învăţământ, rămânerile în urmă la învăţătură pot fi, mai mult sau mai puţin, recuperate, la citire şi scriere acestea sunt, în cele mai multe cazuri, insurmontabile.

Lacunele în pregătirea elevilor, manifestate prin necunoaşterea unor litere fie ca urmare a faptului că nu au fost temeinic însuşite în lecţiile speciale de predare–învăţare a lor, fie că au fost uitate, pentru că nu s-au luat măsuri de întărire imediată a lor prin exerciţii adecvate, nu numai că sunt extrem de greu de remediat, dar fac imposibilă exersarea în continuare a cititului, pe măsură ce sunt învăţate sunete şi litere noi. Recunoaşterea unor sunete şi a literelor corespunzătoare face imposibilă realizarea cititului.

În programa şcolară, prin numărul de ore afectate special predării–învăţării sunetelor şi literelor, se are în vedere tocmai eşalonarea în timp a acestei activităţi, astfel încât însuşirea elementelor de bază ale tehnicii cititului să se poată face în mod trainic, durabil. Se are în vedere atât complexitatea procesului de predare–învăţare a cititului, efortul intelectual cu totul deosebit la care sunt supuşi elevii în cadrul acestui proces, precum şi faptul că orice rămânere în urmă, în demersul făcut pentru învăţarea tehnicii cititului, este aproape imposibil de recuperat.

De aceea, numărul de ore afectate învăţării sunetelor şi literelor trebuie astfel repartizate încât să se preîntâmpine uitarea. Acest lucru apare cu totul altfel în învăţarea literelor decât în însuşirea unor cunoştinţe de altă natură, unde atât recuperarea, cât şi progresul în procesul învăţării pot fi redresate cu unele eforturi suplimentare. În cazul învăţării cititului, trebuie avut în vedere că este vorba mai mult decât de realizarea unor obiective care sunt operaţionale: aici, obiectivul principal este însuşirea unor tehnici de muncă intelectuală, ceea ce constituie un mod cu totul aparte de aplicare în practică a unor informaţii.

În asemenea situaţii este firesc ca sarcinile didactice, strategiile didactice ce se utilizează şi evenimentele fiecărei lecţii să capete dimensiuni aparte.

Scanned with OKEN Scanner

În mod practic, în perioada abecedară, predarea–învăţarea unui sunet nou şi a literei sau literelor corespunzătoare de tipar, împreună cu citirea coloanelor de cuvinte, a propoziţiilor şi a textelor, se face în aproximativ 3 ore. Aceasta, tocmai pentru că trecerea la învăţarea unui nou sunet şi a literei corespunzătoare impune stăpânirea temeinică de către elevi a celor învăţate anterior. Lucrul este lesne de înţeles, întrucât elevii nu vor putea citi cuvinte noi dacă nu cunosc temeinic sunetele şi literele învăţate anterior.

Aceasta este raţiunea organizării unor lecţii speciale de consolidare pentru care programa şi abecedarele oferă măsuri speciale.

Să ne oprim, aşadar, cu titlu orientativ, la prezentarea, pe scurt, a unui scenariu după care se concepe o asemenea lecţie, în care sarcina dominantă o constituie consolidarea celor învăţate anterior.

Structura acestor lecţii şi ponderea fiecărei secvenţe sunt date în bună măsură de structura paginilor respective din abecedar. Această structură nu se deosebeşte decât în mică măsură de cea a paginilor utilizate pentru predarea–învăţarea unui sunet nou şi a literei corespunzătoare. Unele deosebiri constau îndeosebi în ponderea diferită pe care o au evenimentele lecţiei. Astfel, lecţia de predare–învăţare a sunetului nou şi a literei corespunzătoare (de tipar) căreia i se afectează o oră se poate desfăşura, parţial, şi fără folosirea abecedarului şi are ca moment de vârf studierea sunetului nou şi asocierea acestuia cu litera de tipar. Exerciţiile care întăresc imediat cele învăţate în lecţia curentă, chiar fără a se face apel la abecedar, constau din identificarea sunetului nou, din pronunţia lui izolată şi în diverse combinaţii de cuvinte, precum şi din compunerea de cuvinte, propoziţii şi chiar mici texte cu literele alfabetului decupat şi din citirea acestora.

Revenind la lecţiile speciale în care sarcina didactică dominantă este consolidarea celor învăţate în lecţiile precedente, secvenţele acestora sunt sugerate de însăşi structura paginilor respective din abecedar care, orientativ, sunt constituite din: a) ilustraţii, b) coloane de cuvinte, c) textul şi d) litera mare de mână, care se învaţă într-o lecţie aparte, de scriere. Unele pagini din abecedar, vizând doar consolidarea celor învăţate în lecţiile precedente, nu au în partea lor de jos şi o literă de mână nouă; ele au în schimb texte foarte scurte, scrise cu literă de mână pentru a fi utilizate în orele speciale de scriere.

Prin urmare, prima secvenţă a lecţiei o constituie *dialogul cu elevii în legătură cu conţinutul ilustraţiei.* Această operaţie se face după criteriile cunoscute: de la general la particular. Rolul ilustraţiei este, în primul rând, de-a constitui sursă pentru formularea de propoziţii, punându-se accentul pe cuvinte care conţin sunetul nou. Se realizează, astfel, şi obiective ale formării capacităţii de comunicare.

În acelaşi timp, ele pot uşura înţelegerea sensului unor cuvinte, eventual din cele scrise incomplet. Nu trebuie neglijate conţinutul şi valenţele lor formativ-educative.

Scanned with OKEN Scanner

Coloanele de cuvinte sunt aşezate, de obicei, sub ilustraţii şi preced textul. Ele au rolul de a pregăti elevii pentru citirea textului, cele mai multe cuvinte regăsindu-se, de fapt, în acest text. Valorificarea acestor coloane de cuvinte trebuie făcută prin mijlocirea exerciţiilor de analiză şi sinteză fonetică, precum şi prin compunerea cuvintelor cu alfabetul decupat. Atenţia prioritară va fi acordată sunetului şi literelor (mică şi mare de tipar) învăţate la ultima lecţie, fără a fi neglijate elementele de îmbogăţire şi precizare a vocabularului, de exersare a actului comunicării în general. În situaţia în care a apărut fenomenul uitării, se vor face exerciţii speciale de pronunţie a sunetelor şi de asociere a acestora cu literele corespunzătoare „şterse" din memoria copiilor.

Citirea textului închegat. În condiţiile în care, prin activităţile ce au avut loc în secvenţele anterioare, s-a asigurat o pregătire corespunzătoare, prima citire a textului poate fi realizată independent de către elevi. Învăţătorul va avea grija necesară pentru ca exersarea actului cititului să se facă în mod corect, complet, de către toţi elevii şi va acorda ajutorul necesar celor care întâmpină dificultăţi.

În partea a doua a perioadei abecedare şi în cea postabecedară, dacă unele texte permit, se poate încerca, în continuare, împărţirea şi citirea pe „fragmente", fără a se forţa însă nota. *Citirea selectivă, pe sărite*, precum şi alte procedee utilizate la celelalte lecţii de citire sunt binevenite şi la lecţiile în care sarcina didactică dominantă este consolidarea celor învăţate anterior. De asemenea, mai pot fi utilizate procedee care să constea din alcătuirea de coloane de cuvinte noi, în limitele literelor cunoscute, citirea acestora, modificarea unor cuvinte prin schimbarea (adăugarea, substituirea sau eliminarea) unor silabe. Unitatea de lucru rămâne, bineînţeles, silaba.

O condiţie a reuşitei acestor lecţii o constituie asigurarea unui echilibru corespunzător între diferitele secvenţe ale lecţiei, ponderea cea mai mare fiind acordată activităţilor care asigură consolidarea deprinderilor de citire, însuşirea mecanismului cititului.

Iată, pentru ilustrarea celor de mai sus, cum poate fi conceput, foarte sumar, scenariul unei asemenea lecţii având ca subiect „Cearta". Pagina respectivă din abecedar nu conţine o literă nouă de mână, ci doar un proverb scris cu litere de mână.

Câteva din *obiectivele operaţionale* ale acestei lecţii ar putea fi formulate astfel: 1) *să pronunţe corect sunetele compuse (ce, ci); să indice cu ce grup de litere se scriu*; 2) *să identifice sunetele compuse învăţate, în cuvinte, în poziţii diferite*; 3) *să alcătuiască cuvinte şi propoziţii care conţin sunetele compuse învăţate, folosind alfabetarele*; 4) *să citească independent cuvinte, propoziţii, precum şi texte scurte, în care apar cuvinte cu sunete compuse*; 5) *să explice înţelesul celor două versuri: „Cine este muncitor de pâine nu duce dor"*.

Scanned with OKEN Scanner

Vom trece peste primele evenimente ale lecţiei în care se realizează captarea atenţiei, enunţarea scopului şi a obiectivelor urmărite, reactualizarea structurilor anterior învăţate, care — de fapt — sunt în bună măsură comune cu ale celorlalte lecţii. Specific este doar materialul folosit pentru reactualizarea celor învăţate în lecţiile precedente, care au în vedere atât citirea textului „Circul din pădure", prin procedee variate, cât şi povestirea conţinutului textului respectiv. Accentul va fi pus îndeosebi pe cuvintele în care apar sunetele compuse învăţate. De asemenea, în acelaşi scop, învăţătorul poate utiliza un text suplimentar special alcătuit, scris pe tablă sau pe o planşă, în care apar frecvent cuvinte care conţin aceste sunete. O astfel de secvenţă a lecţiei se poate încheia cu un joc constând, eventual, din completarea unor cuvinte cu silabe formate din sunetele compuse învăţate.

Secvenţele următoare, a căror identificare este uşor de realizat, se pot desfăşura astfel:

a. *Intuirea ilustraţiei.* Se face o intuire liberă, apoi se intervine cu întrebări pentru a dirija percepţia vizuală. (E primăvară. Razele soarelui sunt mai calde. Natura s-a trezit la viaţă. Pe ramuri, mugurii se desfac. Înfloresc caişii, cireşii, merii şi perii.)

Ce pom este acesta? (Un cireş înflorit.) Ce vedeţi pe ramurile cireşului? (Multe vrăbii.) Ce fac ele ? (Ele se ceartă.) De unde ştiţi că se ceartă? (Ele sunt zburlite.) Pentru ce se ceartă? (Pentru o omidă, spre care sunt îndreptate.)

Se închid abecedarele.

b. *Compunerea cuvintelor cu ajutorul alfabetarului*

Ce pom este desenat? (Un cireş.) Se compune cuvântul „cireş" la alfabetar. Aşadar, cuvântul „cireş" denumeşte un pom. Din câte silabe este format? Care sunt? Formaţi, alături, cuvântul „cireşe". Din câte silabe este format? Care sunt? Citiţi acest cuvânt. El denumeşte fructele cireşului. Compuneţi cuvântul „cear-tă". Care este prima silabă? („cear"). Care este a doua silabă? („tă"). Citiţi cuvântul care s-a format (cear-tă). Cum mai putem spune în loc de „ceartă"? (gâlceavă). Se cere folosirea cuvântului într-o propoziţie. Compuneţi din silabe cuvântul gâlceavă. Se analizează propoziţiile: „Să mănânc" (eu), „Să mănânce" (el, ea, ele).

Formaţi propoziţii cu aceste cuvinte.

„Eu am un cireş." „Cireşul are cireşe." „Pe stradă trece o ceată de elevi." „Ei se ceartă."

c. Se deschid abecedarele şi *se citesc coloanele de cuvinte în mod independent, apoi cu voce tare.*

d. *Citiţi cu atenţie lecţia*, ca să puteţi povesti ce sfat a dat vrabia bătrână.

Elevii citesc lecţia independent. Apoi povestesc sfatul pe care l-a dat vrabia.

Scanned with OKEN Scanner

Se citeşte cu voce tare.

Ce este omida? (Larva sau viermele unor insecte dăunătoare pomilor.) Ele rod frunzele plantelor şi de aceea trebuie distruse. Păsărelele distrug un număr mare de omizi, hrănindu-se cu ele.

Dacă păsărelele n-ar distruge omizile sau alte insecte, pomii n-ar rodi şi noi n-am mânca fructe. Păsărelele trebuie ocrotite; să nu le alungăm, să le dăm mâncare iarna.

Omul distruge un mare număr de insecte dăunătoare plantelor, stropind livada şi ogoarele cu substanţe chimice.

Citirea frontală a textului; citirea pe roluri.

e. *Valorificarea conţinutului educativ.* Se citesc cele două versuri.

„Cine este muncitor
De pâine nu duce dor."

Acesta este un proverb. El conţine o învăţătură. Deci, ce învăţătură desprindem din acest text? (Cine munceşte nu duce lipsă de nimic.)

Citiţi partea care arată ce a spus vrabia bătrână.

Citirea coloanelor de jos — completarea silabelor oral.

Se face citirea model.

În vorbirea curentă, frecvenţa apariţiei fonemelor este foarte diferită, în funcţie de specificul vocabularului limbii române. Unele se repetă mai des, altele apar mai rar. În consecinţă, dacă primele se vor reţine cu mai multă uşurinţă, pentru acestea din urmă apare riscul de a fi uitate. De aceea, sunt necesare măsuri suplimentare pentru consolidarea în mintea copiilor a sunetelor, respectiv a literelor corespunzătoare, prin exerciţii adecvate.

Conţinutul coloanelor de cuvinte şi al textelor cuprinse în aceste pagini ale abecedarului este relativ sărac şi ca atare nu permite decât în foarte mică măsură stabilirea unor corelaţii de ordin tematic, aşa cum se face la lecţiile de citire în clasele următoare şi chiar în perioada postabecedară. De aceea, sarcina didactică dominantă a acestor lecţii rămâne consolidarea sunetelor şi a literelor învăţate, prin exerciţii de analiză şi sinteză fonetică, precum şi de compunere a cuvintelor cu alfabetarul, îndeosebi a celor care conţin litere în a căror identificare elevii întâmpină dificultăţi. Acestora li se adaugă şi exerciţiile de citire a coloanelor de cuvinte şi a textelor din paginile abecedarului, urmărindu-se atât corectitudinea exersării cititului, cât şi înţelegerea sensului celor citite (cuvinte, propoziţii, texte); de asemenea, aceste lecţii oferă condiţii şi pentru exerciţii de dezvoltare a capacităţii de comunicare. În asemenea lecţii nu va putea fi parcurs întregul conţinut al paginilor respective din abecedar. De aceea e recomandabil să se recurgă la procedeul selectării, după criteriul consolidării secvenţelor a căror frecvenţă în lecţiile respective a fost mai mică, pentru a se preveni fenomenul uitării.

Scanned with OKEN Scanner

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Beldescu, George, 1976, *Implicaţii didactice ale raportului dintre pronunţia literară şi ortografie*, I.C.P.P.D., Bucureşti

Ciobanu, Fulvia; Lidia Sfârlea, 1970, *Cum scriem, cum pronunţăm corect*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti

Dottrens, Robert, 1970, *A educa şi a instrui*, E.D.P., Bucureşti

Faure Edgar, 1974, *A învăţa să fii*, E.D.P., Bucureşti

Giurgea, Maria, 1972, *Îndrumător pentru folosirea abecedarului*, E.D.P., Bucureşti

Graur, Al., 1974, *Mic tratat de ortografie*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti

Lengrand, Paul, 1973, *Introducere în educaţia permanentă*, E.D.P., Bucureşti

M.E.C., C.N.C. *Noile programe pentru învăţământul primar.*

Piaget, Jean, 1972, *Psihologie şi pedagogie*, E.D.P., Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

IX. PROCESUL SCRIERII ÎN CLASA I

1. CONTINUITATEA PROCESULUI SCRIERII ÎN CICLUL CURRICULAR „ACHIZIȚII FUNDAMENTALE"

Cu toată dezvoltarea fără precedent a mijloacelor de comunicare în masă, scrisul va rămâne pentru multă vreme unul din instrumentele fundamentale ale muncii intelectuale, ale însuşirii culturii. Învăţarea acestei deprinderi se realizează în strânsă legătură cu învăţarea cititului. Faţă de citit, însă, scrisul este o activitate mai complexă, mai dificilă pentru micii şcolari, deoarece include, pe lângă elementele caracteristice ale cititului, şi un efort fizic de reproducere a semnelor grafice ale limbii vorbite. Date fiind aceste dificultăţi, în unele ţări se preconizează, chiar, ca predarea scrisului să înceapă după ce elevii au învăţat cititul. Fireşte, în condiţiile în care scrisul se predă în strânsă corelaţie cu cititul, corelaţie specifică metodei fonetice, analitico-sintetice, această idee nu poate fi acceptată. După părerea noastră, există suficiente elemente care vin în sprijinul ideii că scrisul poate fi învăţat concomitent cu cititul. Sunt necesare însă unele măsuri de ordin metodologic, care trebuie luate nu numai odată cu învăţarea sistematică a scrierii în clasa I, ci, în cazul copiilor care frecventează grădiniţa, chiar în instituţiile preşcolare.

Făcând această apreciere, se pare că am intrat într-un domeniu al unor confruntări actuale cu privire la posibilitatea învăţării scrisului, mai bine zis a unor elemente ale acestei deprinderi, încă în etapa preşcolară. Lucru pe deplin posibil, în condiţiile în care învăţarea scrisului se realizează în strânsă legătură cu învăţarea cititului. O serie de operaţii, cum sunt analiza şi sinteza fonetică, exprimarea articulată a cuvintelor ş.a. sunt comune atât în activitatea de realizare a cititului, cât şi în aceea a scrisului. Copiii preşcolari folosesc instrumente de scris cu care trasează numeroase contururi încă de la nivelul 3–5 ani. Unele din aceste contururi sunt asemănătoare sau chiar identice cu elementele grafice ale literelor şi — prin urmare — realizarea lor de către copii reprezintă o bună pregătire pentru scrisul propriu-zis pe care-l vor învăţa în clasa I. Noua „programă a activităţii instructive în grădiniţa de copii prevede o activitate specială în acest scop": *„educarea comunicării scrise"*. Obiectivul–cadru al acestei activităţi de dezvoltare a limbajului este deosebit de sugestiv: *„Dezvoltarea capacităţii de a înţelege şi transmite intenţii, gânduri, semnificaţii mijlocite de limbajul scris"*. Iar printre obiectivele de referinţă la Scriere apare: *„Să utilizeze efectiv instrumentele necesare folosirii acestora"* (M.E.N., 2000, pp. 39–43). Experienţa de până acum, chiar modestă, a dovedit că micii şcolari întâmpină încă dificultăţi în parcurgerea etapelor premergătoare învăţării literelor de mână şi a elementelor de legătură a acestora în cuvinte. La aceasta se poate adăuga şi faptul că, practic, nu există, totuşi, posibilitatea realizării în această perioadă a tuturor elementelor grafice ale literelor. De aceea, introducerea în perioada şcolară a unor activităţi de scriere a celor mai frecvente elemente

Scanned with OKEN Scanner

grafice ale literelor este binevenită şi — după părerea noastră — pe deplin posibilă. De altfel, oricum, copiii preşcolari folosesc instrumente de scris şi realizează chiar, mai ales la activităţi de desen, unele contururi asemănătoare elementelor grafice ale literelor. Este uşor de înţeles că în condiţiile în care acestea se efectuează după o programă care stabileşte elementele grafice respective în succesiunea lor (fireşte, nu toate) şi cu ajutorul unor rechizite corespunzătoare, sarcina este realizabilă. Condiţia principală a asigurării succesului acestei acţiuni o constituie însă luarea în considerare a unor cerinţe psihopedagogice corespunzătoare fie că e vorba de acţiuni pregătitoare în grădiniţe, fie că e vorba de realizarea scrisului propriu-zis, în clasa I.

Cele mai multe dintre consideraţiile metodologice pe care le abordăm în continuare se referă la învăţarea scrisului în clasa I, dar cunoaşterea şi luarea lor în considerare, în condiţiile specifice corespunzătoare, este pe deplin posibilă şi în activitatea din grădiniţele de copii.

2. PREGĂTIREA ELEVILOR PENTRU ÎNVĂŢAREA SCRIERII ÎN PERIOADA PREABECEDARĂ

În cele mai multe ţări, învăţarea scrierii începe la vârsta de şase ani. Aceasta presupune ca elevul să posede reprezentări spaţiale de formă, mărime, direcţie, vecinătate şi să dispună de maturitatea motrică necesară, care să-i permită coordonarea oculo-manuală a mişcărilor ce angajează atât ochii, cât şi mâna şi prin care se realizează semne grafice. Conţinutul procesului scrierii în această perioadă este determinat tocmai de cerinţele cărora trebuie să le facă faţă elevii înaintea începerii învăţării scrisului propriu-zis. De aceea, în această perioadă pregătitoare, exerciţiile pe care le efectuează copiii vizează destinderea musculară, supleţea braţelor, a pumnului, a articulaţiei mâinii şi a degetelor, exerciţii pentru orientarea în spaţiul grafic, pentru perceperea cu precizie şi însuşirea reprezentărilor de formă şi mişcare, iar, în cele din urmă, exerciţii de scriere a elementelor grafice.

Învăţarea scrisului se realizează în strânsă legătură cu învăţarea cititului. Faţă de citit, însă, scrisul este o activitate mai complexă, mai dificilă pentru micii şcolari, deoarece include, pe lângă activitatea intelectuală caracteristică cititului, şi un efort fizic, de reproducere a semnelor grafice ale limbii vorbite. Datorită dificultăţilor sporite pe care le întâmpină elevii în învăţarea scrisului, în unele ţări, se preconizează chiar ca învăţarea scrisului să înceapă după ce elevii şi-au însuşit mai întâi a-b-c-ul cititului. Fireşte, în condiţiile în care scrisul se învaţă în strânsă corelaţie cu cititul, situaţie specifică metodei fonetice, analitico-sintetice, această măsură nu se justifică. Chiar în condiţiile pregătirii preşcolarilor pentru scriere şi ale prelungirii perioadei preabecedare, experienţa de până acum a dovedit că micii şcolari întâmpină încă dificultăţi în parcurgerea etapelor premergătoare învăţării literelor de mână şi a elementelor de legătură a acestora în cuvinte. La aceasta se poate adăuga şi faptul că, practic, nu

Scanned with OKEN Scanner

există posibilitatea realizării, în această etapă, a tuturor elementelor grafice ale literelor. De aceea, introducerea în grădiniţă a unor activităţi de scriere a celor mai frecvente elemente grafice ale literelor este binevenită şi pe deplin realizabilă. În condiţiile în care pregătirea pentru scriere se face după o programă, care stabileşte elementele grafice respective în succesiunea lor şi cu ajutorul unor rechizite corespunzătoare, sarcina aceasta e posibilă. Cheia asigurării succesului acestei acţiuni o constituie însă luarea în considerare a unor cerinţe psihopedagogice corespunzătoare, fie că este vorba de acţiuni pregătitoare, în grădiniţă, fie că este vorba de realizarea scrisului propriu-zis în clasa I. Cele mai multe din consideraţiunile metodologice pe care le abordăm în continuare se referă la învăţarea scrisului în clasa I, dar cunoaşterea şi luarea lor în considerare, în condiţiile specifice corespunzătoare, este binevenită şi în activitatea din grădiniţele de copii.

3. COMPONENTE ALE DEPRINDERII SCRISULUI; PARTICULARITĂŢI PSIHOLOGICE ALE ÎNCEPĂTORILOR ÎN ÎNVĂŢAREA SCRIERII

Scrisul, ca mişcare grafică voluntară, intenţionată, este, la bază, „o acţiune conştientă", iar transformarea ei în acţiune automatizată se realizează prin exerciţii. Pentru a înţelege mai bine procesul deprinderii scrisului, vom aminti, fie şi pe scurt, elementele componente, de bază ale deprinderii scrisului. În rândul acestora se află mânuirea corectă a instrumentului de scris, poziţia corectă a mişcărilor mâinii în vederea însuşirii aşa-numitului gest grafic. Elevii trebuie, de asemenea, să-şi reprezinte în mod corect forma literelor, asociate cu sunetele respective, elemente grafice de legătură a acestora în cuvinte. Realizarea acestor sarcini presupune respectarea unor cerinţe care se referă la înclinarea constantă a literelor, la uniformitatea lor ca volum, la distanţa şi poziţia uniformă a literelor de-a lungul rândului ş.a. Cunoaşterea acestor componente ale deprinderii scrisului asigură conştientizarea învăţării acestui instrument de seamă al activităţii intelectuale.

Ca orice deprindere, scrisul se învaţă prin exerciţii. Exersarea corectă a componentelor deprinderii scrisului presupune luarea în considerare a particularităţilor psihologice ale începătorilor în ale scrierii. Pentru persoanele care au formată deprinderea scrisului, toate acţiunile ce concură la realizarea acestuia se desfăşoară automat, cursivitatea şi viteza în scris fiind semne exterioare ale acestui fapt. Silabe şi chiar cuvinte întregi sunt scrise fără a se ridica instrumentul de scris de pe hârtie. Concentrarea atenţiei, a gândirii asupra conţinutului de idei nu este, pentru cel ce are deprinderea scrisului, o piedică în calea realizării unui scris corect, citeţ, chiar dacă el nu este preocupat de aspectul scrisului, de elementele componente ale acestei deprinderi, de ordinea în care le realizează. Deprinderea pe care o stăpâneşte îi oferă posibilitatea să aplice regulile grafice şi tehnice ale scrisului fără a se gândi la ele şi fără a-şi fixa

Scanned with OKEN Scanner

sarcini speciale cu privire la respectarea lor în realizarea fiecărui element grafic, a fiecărei litere sau a fiecărui element de legătură a literelor în cuvinte. (Numim reguli tehnice regulile generale de care se ţine seama în activitatea de scriere, cele cu privire la poziţia corectă a corpului, a mâinii, a caietului, la modul de a ţine stiloul etc., iar reguli grafice, regulile cu privire la modul de realizare a fiecărui element grafic, a fiecărei litere.) Ca rezultat al automatizării, scrisul are un caracter constant; forma literelor şi a combinaţiilor lor în diverse cuvinte se menţine la fel, astfel că particularităţile scrisului servesc drept temei juridic pentru stabilirea autenticităţii documentelor.

Pentru începători, realizarea scrisului propriu-zis presupune un mare efort intelectual şi fizic, ei fiind nevoiţi să-şi concentreze atenţia mai întâi asupra asocierii fiecărui sunet cu litera corespunzătoare, să stabilească exact structura fonetică a cuvintelor, să realizeze fiecare element grafic, să-şi coordoneze mişcările mâinii în timp ce scriu, pentru a da o formă corectă literelor.

Observând şcolarii mici în timp ce scriu, se constată că mişcările diferitelor părţi ale mâinii — degetele, palma, braţul, antebraţul — nu sunt bine coordonate. Ei schimbă des poziţia corpului, a capului, a braţelor, iar muşchii sunt excesiv de încordaţi, mai mult decât este necesar, din care cauză obosesc foarte repede. La toate acestea se adaugă faptul că, în timpul exersării, ca în orice deprindere, copiii execută numeroase mişcări de prisos. Astfel, ei „se ajută" cu capul, cu limba, cu întreg corpul, chiar cu picioarele. Toate aceste mişcări în plus, inutile, măresc consumul de energie şi fac să se aştearnă prematur oboseala. Ca o consecinţă a tuturor acestor particularităţi, ritmul de scriere este extrem de lent, iar scrisul nu are un caracter constant. Chiar în condiţiile unui asemenea efort şi al preocupării statornice de a respecta regulile de scris, elevii le încalcă foarte frecvent: aceeaşi literă sau acelaşi element grafic sunt executate deseori diferit.

Trecerea de la procesul acesta lent şi nesigur, care angajează un mare efort din partea şcolarilor, la formarea deprinderii scrisului reprezintă o sarcină de seamă nu numai a clasei I, ci a întregului ciclu primar. Avem în vedere faptul că până să realizeze scrisul la nivelul de deprindere, deci în mod automat, elevii au de parcurs un drum care doar începe în clasa I, etapele celelalte continuându-se şi în clasele următoare.

4. PERIOADE ALE ÎNVĂŢĂRII SCRISULUI

Cercetările cu privire la particularităţile psihologice ale procesului învăţării scrisului au stabilit câteva etape pe care le parcurge acest demers. Fireşte, delimitarea lor este aproximativă în privinţa duratei pentru fiecare elev în parte.

O primă perioadă, numită *a elementelor*, este tipică perioadei abecedarului, deci clasei I. Aşa cum arată şi denumirea ei, în această etapă atenţia elevului este îndreptată în special asupra realizării corecte a elementelor grafice ale literelor şi a respectării regulilor tehnice în timpul scrisului. Cu toate că şi în

Scanned with OKEN Scanner

această etapă elevii realizează atât litere, cât şi îmbinări de litere în diferite cuvinte, prioritară rămâne preocuparea lor pentru scrierea corectă a elementelor grafice.

După ce, pe bază de exerciţii, şcolarii şi-au format un *„gest grafic"* în măsură să le asigure realizarea cu relativă uşurinţă a contururilor elementelor grafice, accentul trece pe executarea corectă a literelor. De aici şi denumirea celei de-a doua etape, *a literelor*. Acum, grija pentru aplicarea regulilor de scriere a elementelor grafice ale literelor trece pe planul al doilea, deoarece începe automatizarea procesului de aplicare a regulilor, elevii manifestând o oarecare siguranţă în scris, care le permite să-şi deplaseze efortul spre înclinarea elementelor grafice şi spre realizarea integrală a literelor.

În faza următoare, atenţia este îndreptată asupra îmbinării literelor în cuvinte, precum şi asupra elementelor grafice de legătură a literelor. De aceea etapa aceasta este denumită *a scrisului legat*. Acum, pe baza unei oarecare automatizări a scrierii literelor, elevii îşi concentrează atenţia în direcţia aşezării corecte a acestora în rând, a respectării unor dimensiuni, înclinări şi distanţe uniforme. Scrisul corect, sub aspectul său grafic, este realizat concomitent cu preocuparea pentru corectitudinea lui şi din punct de vedere ortografic, precum şi pentru înţelegerea sensului cuvintelor scrise de către elevi. Problemele legate de structura fonetică a cuvintelor pe baza pronunţiei corecte, precum şi cele cu privire la sensul lor sunt rezolvate de obicei înainte de începerea scrisului, astfel că aproape întregul lor efort este îndreptat spre realizarea scrisului propriu-zis. Totuşi, cele două aspecte ale scrisului, respectiv cel exterior-grafic şi cel ortografic, nu pot fi privite şi realizate în mod izolat, îndeplinirea lor se face într-o strânsă unitate şi printr-o influenţare reciprocă.

Ultimul stadiu în învăţarea scrisului îl constituie cel *al scrisului rapid*. Această etapă, superioară, este pregătită de cele anterioare. Acum elevul a ajuns la un asemenea nivel în efectuarea scrisului, încât este în stare să-şi deplaseze atenţia şi în general efortul de gândire asupra sensului cuvintelor, al propoziţiilor şi al textelor respective. În această perioadă, problemele de natură tehnică, cele care se referă la aplicarea regulilor tehnice şi grafice ale scrisului, sunt rezolvate fără efort prea mare, datorită automatizării acţiunilor corespunzătoare. Pe prim plan se situează exprimarea corectă a unei idei, respectarea cerinţelor logice şi stilistice în formularea acestor idei, înţelegerea semnificaţiei fiecărui cuvânt.

Un asemenea nivel în efectuarea scrisului presupune, în prealabil, o muncă de cunoaştere şi aplicarea corectă şi sistematică a regulilor grafice şi tehnice de scriere, ceea ce constituie un proces îndelungat, care se întinde cel puţin pe parcursul primelor trei clase. Forţarea deplasării atenţiei, a efortului intelectual spre aspectele de conţinut ale scrisului, înainte ca elevii să dispună de un oarecare nivel de automatizare în aplicarea regulilor de scriere, duce, inevitabil, la deformarea scrisului.

Scanned with OKEN Scanner

Perioadele sau stadiile învăţării scrisului, aşa cum au fost prezentate mai sus, pot corespunde fiecare unei clase. Primele două etape, cea a elementelor şi cea a literelor, sunt caracteristice claselor I şi a II-a, etapa scrisului legat, clasei a III-a, iar cea a scrisului rapid începe în clasa a IV-a, continuând şi în clasele ciclului gimnazial. Repartizarea de mai sus este convenţională. Cum s-a văzut, în fiecare etapă sunt anticipate elemente ale etapei care urmează, în timp ce se mai menţin elemente specifice etapei precedente. Caracterul convenţional al acestei identităţi decurge şi din diferenţierile ce apar în evoluţia elevilor; unii evoluează într-un ritm mai rapid, alţii, în ritm mai lent. Oricum, însă, procesul complex al învăţării scrisului implică parcurgerea acestor etape, chiar dacă ritmul atins, în cele din urmă, în realizarea scrisului rapid este deosebit de la elev la elev. Acest ritm nu este, totuşi, atât de diferit încât să nu se poată lua măsuri corespunzătoare, la nivelul fiecărei clase, în funcţie de etapa în care se află elevii în învăţarea scrisului.

5. FORMAREA CAPACITĂȚII DE AUTOCONTROL; PREVENIREA GREȘELILOR DE SCRIERE

Ca şi în cazul cititului, învăţarea scrisului este determinată în foarte mare măsură de calitatea exerciţiilor efectuate de către fiecare elev. Dacă în cazul învăţării cititului, exerciţiul poate fi „alterat" printr-o angajare incompletă şi mascată a elevilor, exersarea actului scrisului este în mod intrinsec legată de activitatea celui ce învaţă această deprindere. Într-adevăr, dacă la citire, chiar în condiţiile în care exerciţiul este efectuat trunchiat, incomplet, elevii reuşesc să facă unele acumulări, scrisul, ca deprindere, este de neconceput fără o participare totală a fiecărui elev la realizarea lui. Aceasta cu atât mai mult, cu cât scrisul implică, pe lângă activitatea intelectuală cunoscută, şi efort fizic.

De aceea, exersarea corectă, în mod independent, a componentelor deprinderii scrisului este o condiţie esenţială în această activitate. Succesul în exersarea corectă a scrisului depinde de capacitatea de muncă independentă a elevilor, iar aceasta se desfăşoară cu bune rezultate în condiţiile în care se asigură conştientizarea întregului complex de mişcări care, prin exerciţii, realizează deprinderea scrisului. Acest lucru poate fi asigurat prin formarea la copii a capacităţii de a se *autocontrola*, de a-şi *autoregla* activitatea de scriere, în scopul prevenirii greşelilor. Cu alte cuvinte, copiii trebuie înarmaţi cu acele „instrumente" de lucru care să le permită să se autocontroleze în timpul exersării actului scrisului.

a) Greşeli frecvente în scrisul elevilor şi cauzele lor

Urmărind şcolarii mici în timpul scrisului şi cercetând un mare număr de caiete ale lor, se pot depista numeroase greşeli de scriere, în aparenţă neînsemnate, dar care îşi pot pune amprenta pe întreaga evoluţie viitoare a elevilor în ceea ce priveşte învăţarea corectă a scrisului. Dese greşeli constau în realizarea inversă a conturului unor elemente grafice, chiar al unor litere

Scanned with OKEN Scanner

întregi, sau al elementelor de legătură a cuvintelor; alte greşeli constau în aceea că elevii fixează cu totul întâmplător locul de unde trebuie început un element grafic, unde se leagă de altul sau unde se termină ş.a.m.d. Din această cauză, elevii fac un număr mult mai mare de mişcări de prisos decât cele obişnuite în această etapă de învăţare a scrisului, ceea ce duce la apariţia prematură a oboselii. Cauza principală a unor asemenea greşeli constă, după cum vom vedea, în insuficienta pregătire teoretică a elevilor, înainte de exersarea scrisului propriu-zis. În acest fel se pierde din vedere că, întocmai ca orice deprindere, şi scrisul este un anumit mod de aplicare în practică a unor cunoştinţe, a unor reguli. În cazul scrisului este vorba de stabilirea şi aplicarea riguroasă a *regulilor tehnice* şi mai ales a celor *grafice* de scriere a fiecărui element grafic, a fiecărei litere şi a elementelor de legătură a acestora în cuvinte.

Cunoaşterea prealabilă a acestor reguli stă la baza formării şi dezvoltării la elevi a capacităţii de a se autocontrola, de a-şi autoregla activitatea de scriere. În ultimă instanţă, aceste reguli sunt instrumente pe care le folosesc elevii în vederea prevenirii greşelilor de scriere. Cu toate că este vorba de lucruri bine cunoscute, se impun unele precizări, în aparenţă de amănunt, dar deosebit de importante. Deseori se trece în grabă, chiar superficial, peste etapa familiarizării prealabile a elevilor cu acţiunea pe care o vor efectua.

b) Măsuri pentru prevenirea greşelilor

În mod obişnuit, familiarizarea elevilor cu acţiunea pe care urmează să o efectueze se face prin prezentarea unor *modele exterioare* ale noilor semne grafice. Elementele grafice sau literele sunt înfăţişate, descompuse şi unificate (legate) fie pe tablă, fie pe o planşă ilustrată, care sugerează copiilor noul sunet şi litera corespunzătoare. De asemenea, pot fi prezentate unele modele simple, decupate din material plastic sau sârmă. Uneori, acestor modele li se adaugă şi cele realizate de învăţător în caietele elevilor, la început de rând.

După cum se vede, este vorba de unele modele exterioare, a căror valoare în familiarizarea elevilor cu noile elemente grafice sau cu noile litere este incontestabilă. Deşi valoroase, aceste modele, prin ele însele, nu pot constitui decât în mică măsură instrumentele de autocontrol. Simpla prezentare a lor precum şi cele câteva explicaţii date înainte de începerea scrisului sunt insuficiente pentru a-i înarma pe elevi cu instrumente de autocontrol.

Modelul exterior, deşi indispensabil în familiarizarea prealabilă a elevilor cu modelul actului ce urmează să-l efectueze, este, prin urmare, insuficient. Este destul să luăm în considerare faptul că acest model acţionează numai când se află nemijlocit în faţa elevilor. Atunci când încetează de a mai acţiona direct, el îşi pierde calitatea de sursă de autocontrol.

Pe de altă parte, modelul exterior nu oferă, prin el însuşi, toate elementele teoretice de care au nevoie elevii pentru a-l reproduce corect. Este suficient să amintim că el nu sugerează sensul mişcării, al direcţiei în care se realizează fiecare contur, precum şi ordinea în care se fac diferitele elemente grafice. De

Scanned with OKEN Scanner

asemenea, luat singur, acest model îndeamnă la o simplă reproducere, care poate deveni mecanică, fără a angaja şi o activitate intelectuală. O asemenea reproducere nu poate asigura o învăţare temeinică. Drept consecinţă, când elevul nu va mai avea modelul în faţă, va întâmpina mari greutăţi în realizarea lui, unele de neînvins.

Scrisul, ca orice deprindere, reprezintă un anumit mod de aplicare în practică a unor cunoştinţe, mai exact a unor reguli tehnice şi grafice. Sursele de cunoştinţe care urmează să fie aplicate în practica scrisului sunt oferite de modelele semnelor grafice respective, însoţite de explicaţiile învăţătorului. Ca în orice deprindere, „punctul de plecare este (...) un model al actului însoţit de explicaţii pentru a-l desluşi mai bine" (I. Radu, 1969, p. 50).

Înţelegerea cât mai clară a modelului actului presupune ca elevul să urmărească activitatea concretă a învăţătorului, însoţită de explicaţiile corespunzătoare, care constituie, de fapt, principala sursă de cunoştinţe cu privire la realizarea modelului respectiv.

Învăţarea scrierii unei litere noi se realizează prin efectuarea corectă a elementelor grafice care compun litera respectivă, pe baza memoriei motrice, prin interiorizarea mişcărilor, prin transpunerea în acţiune a cunoştinţelor primite, a regulilor respective de scriere. „Dar influenţa acestui model exterior nu se exercită prin intermediul creierului celui care învaţă, al sistemului său nervos. Rezultă că, în cele din urmă, modelul intern, ce se constituie în cazul celui care învaţă, reprezintă factorul care reglează direct mişcarea, direcţia, intensitatea şi durata ei, într-un cuvânt realizarea motrică" (I. Radu, 1969, p. 51).

c) De la modelul exterior la cel interior, mintal

Înainte de realizarea de către elevi a primelor încercări de scriere a noilor elemente grafice sau a noii litere, trebuie să aibă loc asimilarea modelului respectiv pe *plan mintal, interiorizarea acestui model*. De fapt, în orice act în care este implicată şi mâna, cu atât mai mult în învăţarea unei deprinderi care este, totuşi, intelectuală, există o anumită prelucrare mintală. Cu alte cuvinte, modelul exterior trebuie transpus în planul activităţii mintale, intelectuale, pentru a deveni cu adevărat un instrument durabil de autocontrol. Acest lucru se poate face prin stabilirea riguroasă a regulilor grafice de scriere, prin comunicarea lor verbală, în ultimă instanţă, prin studierea temeinică a noii litere.

Studierea modelului noii litere, pe baza demonstrării lui, a stabilirii mişcărilor prin care se realizează, înseamnă, printre altele, precizarea punctului de unde se începe, a sensului urmat în redarea conturului ei, a felului în care se realizează elementele cele mai dificile şi a punctului unde se termină scrierea literei. Această intuire trebuie însoţită de explicaţii verbale, urmărindu-se continuitatea în scrierea literei. Unele litere se realizează dintr-o singură mişcare, fără ridicarea stiloului, altele, din mai multe mişcări; în acest din urmă caz e necesar să fie stabilit, în prealabil, locul unde se întrerupe mişcarea continuă pentru a realiza semnele diacritice. După cum se vede, este vorba de stabilirea

Scanned with OKEN Scanner

cu rigurozitate a tuturor componentelor acţiunii care, în cele din urmă, vor asigura realizarea unei litere. Acest lucru este necesar cunoscând că „forma materială sau materializată a acţiunii îşi poate îndeplini rolul (...) numai atunci când conţinutul ei este dezvăluit complet, iar pentru aceasta există două mijloace: desfăşurarea acţiunii şi generalizarea ei. Desfăşurarea acţiunii înseamnă acea împărţire a ei în operaţiile componente, datorită căreia elevii pot să urmărească (la început cu învăţătorul, iar mai apoi în mod independent) fiecare din aceste operaţii şi legătura dintre ele" (P.I. Galperin, 1975, p. 24).

Studierea noii litere este, prin urmare, o condiţie esenţială în pregătirea prealabilă a elevilor pentru scris. În niciun caz nu poate fi lăsată la voia întâmplării, doar pe seama elevilor, stabilirea regulilor grafice, care sunt extrem de variate de la literă la literă.

Ideea pe care o susţinem, în legătură cu cele arătate mai sus, este aceea că elevii trebuie să-şi dea seama că exersarea scrisului nu înseamnă o simplă reproducere a „modelului" pe care-l au în faţă, ci este o activitate de aplicare a unor reguli interiorizate, conştientizate, pe baza modelului literei şi a demonstrării mişcărilor implicate în realizarea ei. Aceasta înseamnă că eventualele greşeli se datoresc nerespectării unor reguli. De aceea, şi îndreptarea lor presupune reactualizarea în mintea copiilor a regulilor respective.

Dar acest lucru presupune cunoaşterea şi verbalizarea în prealabil a regulilor grafice de către elevi. Învăţătorul trebuie să se convingă de aceasta şi să solicite elevilor *să reproducă verbal regulile* respective înainte de a realiza prima încercare de scriere, pentru că „nu se reţine bine decât ceea ce este organizat atât pe plan motor, cât şi pe plan verbal" (P. Fraisse, 1970, p. 65). Cercetările psihologice în acest domeniu subliniază că unul din stadiile transferului acţiunii de pe planul acţiunii exterioare pe planul mintal este cel al vorbirii. Cunoscutul psiholog P.I. Galperin a observat că trecerea directă de la acţiunea cu obiectele la acţiunea în gând a copiilor din clasa I, fără o transpunere în viu grai, „duce la o acţiune limitată la cantităţi foarte mici, incorectă în majoritatea covârşitoare a cazurilor, cu erori «aproximative» foarte caracteristice, extrem de instabile şi nesigure" (P.I. Galperin, 1965, p. 293). De aceea, acţiunea mintală trebuie să capete un sprijin verbal. Este recomandabil ca elevii să realizeze un prim exemplar cu noul model, numai după ce învăţătorul s-a convins că ei ştiu să verbalizeze regulile grafice de scriere, şi când acest lucru se face pe baza unui suport intuitiv-acţional.

Practica şcolară demonstrează că, pentru coordonarea mişcărilor mâinii în vederea realizării unui contur grafic, sunt utile exerciţiile de realizare a acestui contur, mai întâi cu degetul în aer, cu ochii deschişi şi închişi, pe bancă, apoi cu ajutorul instrumentului de scris pe hârtie neliniată, la dimensiuni diferite, mai mari decât spaţiile caietelor.

Prima încercare a realizării modelului nu înseamnă neapărat o reuşită deplină pentru toţi elevii. De aceea este bine ca, după realizarea unui singur exemplar cu noua literă, să se efectueze un prim control, pentru a se vedea

Scanned with OKEN Scanner

măsura în care elevii au reuşit să aplice corect regulile grafice de scriere a noii litere. În situaţia în care mai mulţi elevi au comis abateri de la reguli, sunt necesare explicaţii suplimentare pentru reactualizarea acestor reguli, însoţite de demonstraţii corespunzătoare atât ale învăţătorului, cât şi ale unor elevi. Astfel se revine la acţiune, la punctul iniţial al formării acţiunilor mintale. De calitatea începutului depinde în mare măsură continuarea exersării corecte şi posibilitatea de prevenire a unor greşeli. După această primă verificare, elevii vor fi solicitaţi să mai execute încă două, trei exemplare cu noua literă, urmate de un nou control. Numai după ce există certitudinea că începutul e bun, se poate continua cu încredere exersarea scrierii literei, eventual pe un rând sau pe două. Este bine să se prevină tendinţa elevilor de-a grăbi ritmul în cea de-a doua jumătate a rândului, ceea ce duce la depăşirea posibilităţii de a se asigura concordanţa necesară între ritmul scrierii şi capacitatea de autocontrol.

Din aprecierile făcute mai sus se poate deduce că fiecare încercare de a realiza un nou model al literei este bine să se facă pe fondul unei activităţi intelectuale atât pe baza modelului exterior, cât mai ales pe baza celui interior, care constituie principalul instrument de autocontrol cu adevărat durabil, şi nu prin simpla repetare a unor mişcări. Coordonarea mişcărilor mâinii pentru scrierea unei litere se face prin intermediul modelului interior. Tatonarea la care recurg elevii are sorţi de izbândă numai în măsura în care ea nu este empirică. „Se întâmplă ca tatonarea să se desfăşoare într-adevăr la întâmplare, ca soluţiile juste să fie descoperite întâmplător şi să se fixeze prin simpla repetare, înainte ca subiectul să fi putut înţelege mecanismul lor. Aşa se întâmplă că, uneori, copilul descoperă prematur soluţii care depăşesc nivelul său de comprehensiune, această descoperire putând fi doar rezultatul unor întâmplări norocoase şi nu al unei căutări dirijate, dovadă faptul că aceste achiziţii se pierd adesea pentru a face loc mai târziu unei redescoperiri inteligente" (J. Piaget, 1973, p. 411).

Precizarea de mai sus, făcută de un ilustru psiholog, priveşte un aspect hotărâtor al formării la elevi a capacităţii de a se autocontrola. Suportul principal al autocontrolului, al autoreglării în activitatea lor, în cazul nostru în scriere, îl constituie tocmai modelul actului respectiv atât cel extern, cât mai ales cel intern, rezultat al unui real efort intelectual. Altfel, noile încercări ale elevilor de a exersa scrierea unei litere nu au un suport trainic care să asigure coordonarea mişcărilor respective în vederea realizării corecte a modelului.

d) Relaţia dintre ritmul scrisului şi capacitatea elevilor de a sesiza greşelile

Posibilitatea de prevenire a greşelilor de scriere este determinată şi de *rapiditatea cu care copiii sesizează propriile greşeli*. Cu cât acest lucru se realizează mai repede, cu atât sporeşte posibilitatea de corectare timpurie a greşelilor. Elevii mici constată cu destulă greutate propriile lor greşeli. Uneori nici nu le sesizează, sau, chiar dacă fac acest lucru, nu pot stabili în ce constau greşelile decât, eventual, cu ajutorul întrebărilor puse de învăţător.

Scanned with OKEN Scanner

Treptat, pe baza experienţei acumulate, copiii reuşesc să descopere singuri greşelile, ajungând să facă acest lucru chiar în momentul comiterii lor. Fără îndoială că *grăbirea ritmului de sesizare a greşelilor* constituie o premisă importantă şi o condiţie esenţială a îndreptării lor. De aceea, în orice activitate de scriere este necesar să se urmărească formarea şi dezvoltarea la copii a capacităţii de a se autocontrola, de a sesiza cu uşurinţă şi cât mai repede greşelile.

Copilul îşi dă seama de greşeli după comiterea lor, cu ajutorul senzaţiilor vizuale. Or, este necesar să se caute modalităţi de preîntâmpinare a greşelilor. Scrisul mai este coordonat, în afară de senzaţiile vizuale, şi de o serie de senzaţii motorii, date, printre altele, de forţa cu care se apasă asupra instrumentului de scris, de contractarea muşchilor mici ai mâinii, de poziţia degetelor, a palmei, chiar a antebraţului etc. De exemplu, la început copiii îşi dau seama de forţa cu care au apăsat asupra instrumentului de scris după cât de pronunţate sunt liniile trasate pe caiet, prin urmare, cu ajutorul senzaţiilor vizuale. Treptat, ei îşi vor da seama de aceasta prin senzaţia de apăsare sau după senzaţia de contractare a muşchilor. Este un lucru bine cunoscut că şi persoanele care posedă deprinderea scrisului, atunci când doresc să realizeze un scris impecabil, îşi „aranjează" aproape instantaneu poziţia corpului, a mâinii atât înainte de a trece la scris, cât şi în timpul scrisului. Prin urmare, chiar mişcarea grafică automatizată poate fi subordonată reglării voluntare ori de câte ori apar dificultăţi. Cercetările cu privire la fiziologia mişcării grafice (A. Athanasiu, 1970, pp. 17–29) au stabilit că înseşi poziţia degetelor pe creion, poziţia palmei şi a antebraţului trebuie reglate în funcţie de sensul în care se execută o trăsătură (pe verticală — de sus în jos sau invers, pe orizontală — înspre dreapta sau stânga etc.).

În legătură cu fiecare din aceste situaţii sunt necesare norme tehnice şi grafice precise, pe care copiii trebuie să le înţeleagă şi să le folosească în scopul prevenirii greşelilor, al realizării unei scrieri corecte din punct de vedere grafic. Este vorba de o *autoreglare* a întregului complex de acţiuni care concură la realizarea unui scris adecvat. În felul acesta, senzaţiile amintite mai sus, precum şi regulile tehnice şi grafice învăţate devin, pentru cei ce scriu, semnale care îi avertizează asupra eventualelor devieri de la conturul dorit al semnelor grafice pe care le scriu, putând fi evitate eventualele greşeli. Treptat, pe baza repetiţiilor sistematice, copiii vor fi conduşi să-şi dea seama că scrisul corect este asigurat atât prin controlul vizual, cât şi prin cel motor, care are un rol cu totul deosebit în prevenirea greşelilor.

Făcând aceste aprecieri, nu trebuie înţeles că cei ce învaţă scrisul îşi vor da seama de la sine de valoarea controlului motor pentru prevenirea greşelilor de scriere. Este de datoria învăţătorului să atragă atenţia copiilor asupra acestui lucru şi să-i pregătească astfel încât, treptat, ei să-şi poată corecta mişcările în timpul scrisului, înainte de a greşi. În fine, o ultimă cerinţă care considerăm că trebuie avută în vedere în realizarea unui scris corect este aceea de a se

Scanned with OKEN Scanner

asigura *o concordanţă între ritmul scrisului şi posibilităţile de sesizare a greşelilor* de către fiecare elev. „În orice caz, nu se va sacrifica niciodată precizia formei şi regularitatea scrisului în favoarea vitezei" (R. Dottrens), dar nu se poate renunţa nici la ideea că ritmul de învăţare a scrisului poate şi trebuie să fie mai accelerat. Pentru realizarea acestui deziderat, formarea şi dezvoltarea la elevi a capacităţii de a se autocontrola, de a-şi autoregla propria lor activitate de scriere reprezintă o condiţie de prim ordin.

Deşi este o activitate complexă, care pune în faţa copiilor dificultăţi reale, învăţarea scrisului ca instrument de exprimare, de comunicare poate fi realizată în condiţii bune în clasa I cu copiii de şapte ani. Introducerea unor elemente pregătitoare de scriere încă în grădiniţă şi asigurarea continuităţii cu ceea ce se face în clasa I vin în mod considerabil în sprijinul copiilor în învăţarea scrisului propriu-zis. Pentru asigurarea succesului acestei acţiuni sunt necesare încă investigaţii în ce priveşte stabilirea şi respectarea unor cerinţe psihopedagogice corespunzătoare.

e) Folosirea caietelor pentru scris

Deşi în aparenţă este o problemă minoră, folosirea corectă a caietelor în clasa I, încă din perioada preabecedară, influenţează nemijlocit formarea deprinderilor de scris. Caietul nu poate fi privit doar ca un simplu „suport" pe care se aşază literele, cuvintele şi propoziţiile scrise. El este considerat oglinda întregii activităţi a elevului, o marcă a spiritului de ordine, de disciplină în muncă, a gustului pentru frumos.

Calitatea scrisului nu este apreciată numai după exactitatea execuţiei grafice a literelor, a îmbinării acestora în cuvinte, ci şi după înfăţişarea generală a caietelor, după aşezarea corectă, estetică a temelor în fiecare pagină, după rigurozitatea ordinii asigurate.

Cerinţele care ţin de aspectele exterioare ale caietelor nu numai că nu supraîncarcă elevii, dar le uşurează munca, iar respectarea lor de la primul contact cu caietul şcolar asigură formarea unor deprinderi de folosire corectă a lui.

Fără a stabili neapărat o ierarhizare a acestor cerinţe, vom aminti, mai întâi, necesitatea folosirii integrale a fiecărei pagini a caietului. Există, destul de frecvent, tendinţa de a se folosi fragmentar paginile, de a se lăsa numeroase spaţii libere, care însumează uneori jumătăţi de pagini, sau de a se realiza fiecare temă la început de pagină, chiar dacă pe pagina precedentă au mai rămas multe spaţii libere. Ceea ce este de neacceptat este faptul că există cazuri în care modul de folosire raţională a caietului este lăsat la libertatea deplină a elevilor. O asemenea practică nu poate fi nicicum justificată; ea este dăunătoare, promovează dezordinea şi risipa şi nu cultivă spiritul de ordine, de folosire economicoasă a caietelor. De aceea folosirea raţională a caietelor reprezintă o cerinţă pe cât de elementară, pe atât de uşor de realizat.

Scanned with OKEN Scanner

Folosirea integrală a caietelor este condiţionată, în bună măsură, de felul în care sunt aşezate temele în pagină. Experienţa didactică dovedeşte că încă din perioada preabecedară, de la prima temă efectuată în clasă de către elevi, pot fi formulate câteva cerinţe elementare care-i vor conduce pe elevi la formarea unui comportament adecvat faţă de temele scrise, faţă de caiete. Avem în vedere faptul că o temă scrisă, chiar dacă are ca subiect, să zicem, scrierea unui element grafic oarecare, oferă posibilitatea de a se stabili cerinţe care ţin de scrierea corectă a titlului, de folosirea alineatului, de păstrarea unei distanţe uniforme de la marginea paginii etc. Astfel, trei, patru exemplare cu noul semn grafic, executate la mijlocul spaţiului, reprezintă titlul temei, iar alineatul poate fi marcat printr-o anumită distanţă de la marginea paginii, lăsată la scrierea primului rând după titlu.

De asemenea, se poate stabili, fără a se face din aceasta o regulă generală, dacă între temă şi primul rând sau între ultimul rând al unei teme şi titlul celei noi se lasă un spaţiu liber.

După cum se vede, este vorba de câteva cerinţe, în aparenţă neînsemnate, care nu creează niciun fel de dificultate pentru copii, dar respectarea lor poate fi hotărâtoare în formarea unui scris cu adevărat estetic, precum şi a unei atitudini responsabile faţă de calitatea de şcolar.

Corectarea sistematică a caietelor, a tuturor temelor scrise de elevii din clasa I constituie o condiţie primordială a formării unor deprinderi corecte de scris. Acest lucru poate fi realizat cu relativă uşurinţă în condiţiile în care, pe de o parte, volumul temelor scrise în clasă de şcolarii din clasa I este mai restrâns (după opinia noastră el nu trebuie să depăşească două spaţii în perioada preabecedară şi o bună parte din cea a abecedarului), iar pe de altă parte, se folosesc două rânduri de caiete.

În practica multor învăţători s-a încetăţenit sistemul folosirii a două rânduri de caiete, pentru scriere. Există însă deosebiri în modul de a le utiliza. Unii le dau destinaţii diferite, după locul unde se execută temele: în clasă şi acasă. Sistemul ar fi bun dacă exigenţele ar fi aceleaşi pentru ambele rânduri de caiete. Numai că, în acest caz, exigenţele sunt oarecum mai mari pentru caietele în care se efectuează temele date pentru acasă, caiete care pe alocuri sunt numite „de curat". În schimb, exigenţele sunt diminuate pentru temele efectuate pe caietele de clasă (care, probabil, din spirit de opoziţie sunt numite uneori „de murdar"). Adevărul este că acestea din urmă sunt transformate, în mod tacit, în maculatoare, fiind tratate ca atare şi când este vorba de corectarea lor. Al doilea mod de folosire a celor două rânduri de caiete oferă fiecăruia acelaşi tratament. Fiecare rând de caiete este utilizat atât pentru temele efectuate în clasă, cât şi pentru cele de acasă, iar exigenţele sunt aceleaşi. Avantajul acestui sistem este dublu. Pe de o parte, în timp ce un rând de caiete se află la elevi, celălalt este la învăţător, care le va putea corecta pe parcursul a două, trei zile, după care se face schimbul de rigoare al caietelor. Pe de altă parte, acest sistem îi obligă pe elevi să fie la fel de exigenţi cu scrisul în ambele

Scanned with OKEN Scanner

caiete, evitându-se o oarecare discontinuitate, inevitabilă în cazul folosirii în moduri diferite a celor două rânduri de caiete.

Cât priveşte modul curent de efectuare a corecturilor, considerăm că acestea trebuie să vizeze nu doar eventualele omisiuni, inversiuni sau substituiri de litere, ci orice abatere de la regulile grafice de scriere. Chiar simplele devieri de la scrierea corectă a unor elemente grafice trebuie îndreptate. Aceasta cu atât mai mult, cu cât procesul învăţării scrierii se află la început şi încă nu s-au format nişte stereotipuri greu de îndepărtat.

Exigenţele faţă de caietele elevilor pot îmbrăca şi alte aspecte. Ne-am limitat la cele de mai sus, considerându-le mai importante din punct de vedere al formării, la micii şcolari, a unei atitudini corespunzătoare faţă de activitatea de învăţare a scrierii.

6. ETAPELE PREDĂRII UNEI LITERE DE MÂNĂ

Sintetizând cele arătate mai înainte, cu privire la metodologia predării unei litere de mână, fără a le ilustra cu predarea unei anumite litere, vom formula aceste momente în ordinea în care ele au loc într-o lecţie de scriere. Paralel cu precizarea momentelor, vom avea în vedere şi alte aspecte metodologice cu privire la învăţarea scrierii.

a) *Familiarizarea prealabilă a elevilor cu acţiunea pe care urmează să o efectueze* se face prin prezentarea unor modele exterioare ale noilor elemente grafice sau litere. Acestea sunt înfăţişate (integral şi descompuse) fie pe tablă, fie pe o planşă ilustrată, care sugerează copiilor noul sunet şi litera corespunzătoare. Uneori, sunt prezentate toate aceste modele, cărora li se adaugă şi cele realizate de învăţător în caietele elevilor. Aceste modele, deşi valoroase, nu pot constitui decât în mică măsură instrumente de autocontrol. Este destul să ne gândim la faptul că ele acţionează numai atunci când se află nemijlocit în faţa elevilor. Pe de altă parte, modelul exterior nu oferă, prin el însuşi, toate elementele teoretice de care au nevoie elevii pentru a-l reproduce corect. El nu sugerează, bunăoară, locul de unde începe „mişcarea", sensul mişcării, al direcţiei în care se realizează fiecare contur, precum şi ordinea în care se fac diferitele elemente grafice. De asemenea, recurgerea doar la acest model îndeamnă la o simplă reproducere, care poate deveni mecanică, fără a angaja şi o activitate intelectuală. O asemenea reproducere nu poate asigura o învăţare trainică. Drept consecinţă, când elevul nu va mai avea modelul în faţă, va întâmpina mari greutăţi în realizarea lui.

Scrisul se realizează, ca orice deprindere, prin aplicarea în practică a unor cunoştinţe care constau din reguli tehnice şi grafice. Sursele de cunoştinţe care urmează să fie aplicate în practica scrisului sunt oferite de modelele semnelor grafice respective, însoţite de explicaţiile învăţătorului.

Scanned with OKEN Scanner

b) Pentru a observa cât mai clar modelul, elevul trebuie să urmărească *demonstraţia învăţătorului, însoţită de explicaţiile corespunzătoare*, care constituie, de fapt, principala sursă de cunoştinţe cu privire la realizarea modelului respectiv. Astfel, învăţarea scrierii unei litere noi se realizează prin transpunerea în acţiune a cunoştinţelor primite, de regulile respective de scriere. Aceste cunoştinţe, sugerate de modelul exterior al literei, devin, în cele din urmă, un mijloc de autocontrol. Pe baza lor, modelul exterior duce la acel *model mintal* care este mult mai durabil şi care poate servi la prevenirea greşelilor; în lipsa modelului exterior, elevii vor apela la cel interior.

Crearea modelului mintal se poate face prin stabilirea riguroasă a regulilor grafice de scriere, *prin comunicarea şi reproducerea lor verbală*, altfel spus, prin studierea temeinică a noii litere.

c) *Studierea modelului noii litere* presupune precizarea punctului de unde se începe, a sensului urmat în redarea conturului ei, a felului în care se realizează elementele cele mai dificile şi a punctului unde se termină scrierea literei. Această intuire trebuie să fie *verbalizată*, urmărindu-se continuitatea în scrierea literei. Aşa cum am mai arătat, unele litere se realizează dintr-o singură mişcare, fără ridicarea stiloului, altele, din mai multe mişcări; în acest din urmă caz, este necesară stabilirea, în prealabil, a locului unde se întrerupe mişcarea continuă pentru a se realiza semnele diacritice.

Elevii trebuie să-şi dea seama că exersarea scrisului nu este o simplă reproducere a modelului pe care-l au în faţă, ci o activitate de aplicare a unor reguli de scriere. Aceasta înseamnă că eventualele greşeli se datoresc nerespectării regulilor respective, iar îndreptarea greşelilor se face prin reactualizarea regulilor în mintea copiilor.

d) În momentul următor trebuie asigurată *cunoaşterea şi verbalizarea regulilor grafice de către elevi*. Învăţătorul trebuie să se convingă că elevii au înţeles regulile grafice, solicitându-le să le reproducă verbal, înainte ca ei să realizeze prima încercare de scriere.

e) În practica şcolară se obişnuieşte ca, pentru coordonarea mişcărilor mâinii în vederea realizării unui contur grafic, să fie utilizate *exerciţii de realizare a acestui contur, mai întâi cu degetul în aer, pe bancă, cu ochii deschişi şi închişi, apoi cu ajutorul instrumentului de scris pe hârtie neliniată, la dimensiuni diferite, mai mari decât spaţiile caietelor. Se trece, apoi, la scrierea de către fiecare elev, în caiet, a una sau două exemplare cu noua literă*. Prima încercare a realizării modelului nu înseamnă neapărat o reuşită deplină pentru toţi elevii. De aceea este bine ca, după realizarea acestor exemplare cu noua literă, în caiete, să se efectueze un prim control, pentru a se constata măsura în care elevii au reuşit să aplice corect regulile grafice de scriere a noii litere. În situaţia în care un număr mare de elevi au comis abateri de la reguli, sunt necesare explicaţii suplimentare, frontale pentru reactualizarea acestora, însoţite de demonstraţii corespunzătoare atât ale învăţătorului, cât şi ale unor elevi. Astfel se revine la punctul iniţial al formării acţiunilor mintale.

Scanned with OKEN Scanner

f) După această primă verificare, elevii vor fi solicitaţi să mai execute de încă două, trei ori noua literă, efectuându-se un nou control, după care se continuă *exersarea scrierii literei*. Este bine ca fiecare încercare nouă de a realiza un model al literei să se facă pe fondul unei activităţi intelectuale atât pe baza modelului exterior, cât mai ales pe baza celui interior, care constituie principalul instrument de autocontrol cu adevărat durabil, şi nu prin simpla repetare a unor mişcări. Coordonarea mişcărilor mâinii pentru scrierea unei litere se face prin intermediul modelului interior.

g) Posibilitatea prevenirii greşelilor de scriere este determinată, în mare măsură, şi de rapiditatea cu care copiii sesizează propriile greşeli. Cu cât acest lucru se realizează mai repede, cu atât sporeşte posibilitatea de corectare timpurie a greşelilor. Elevii mici observă cu destulă greutate propriile lor greşeli. Uneori nici nu le sesizează sau, chiar dacă fac acest lucru, nu pot stabili în ce constau ele, decât, eventual, cu ajutorul întrebărilor puse de învăţător. Treptat, pe baza experienţei acumulate, copiii reuşesc să descopere singuri greşelile, ajungând să facă acest lucru imediat sau chiar în momentul comiterii lor. Fără îndoială că *grăbirea ritmului de sesizare a greşelilor proprii* constituie o premisă importantă şi o condiţie esenţială a îndreptării lor. De aceea, în orice activitate de scriere este necesar să se urmărească formarea şi dezvoltarea la copii a capacităţii de a se autocontrola, de a sesiza cu uşurinţă şi cât mai repede greşelile.

h) În fine, o condiţie de care trebuie să se ţină seama pentru realizarea unui scris corect, pe care o reluăm spre a nu o uita, o constituie *asigurarea concordanţei dintre ritmul scrisului şi posibilitatea de sesizare a greşelilor* de către fiecare elev. Fără a sacrifica precizia formei şi regularitatea scrisului în favoarea vitezei, nu se poate renunţa nici la ideea că ritmul de învăţare a scrisului poate şi trebuie să fie mai accelerat. Tocmai de aceea formarea şi dezvoltarea la elevi a capacităţii de a se autocontrola, de a-şi autoregla propria lor activitate de scriere reprezintă o condiţie importantă în învăţarea corectă şi rapidă a scrisului.

7. IMPLICAŢII ALE CORELAŢIEI DINTRE CITIRE ŞI SCRIERE; FELURILE EXERCIŢIILOR DE SCRIERE

O trăsătură specifică a metodei fonetice, analitico-sintetice, o constituie corelaţia dintre citire şi scriere, faptul că în învăţarea acestor deprinderi există o influenţare reciprocă. Astfel, atât citirea, cât şi scrierea corectă sunt influenţate în foarte mare măsură de exerciţiile de analiză şi sinteză fonetică, de rostirea articulată a cuvintelor, care constituie importante instrumente de autocontrol. Această relaţie apare şi în procesul de formare a câmpului vizual de citire.

Exerciţiile de scriere a literelor de mână, a cuvintelor şi a propoziţiilor se realizează după citirea prealabilă şi după exerciţii adecvate de analiză şi sinteză fonetică. Astfel efortul principal al elevilor este îndreptat spre realizarea grafică şi ortografică a scrisului.

Scanned with OKEN Scanner

Primele încercări de scriere se fac, de obicei, după modelele de mână. Această activitate este denumită, în mod curent, *copiere*. Ulterior se trece şi la scrierea după modele de tipar, activitate cunoscută sub denumirea de *transcriere*. În cazul transcrierii, elevii au de rezolvat unele operaţii în plus faţă de scrisul după modele de mână. Ei vor trebuie să realizeze mintal corespondenţa între literele de tipar şi cele „de mână", să-şi concentreze atenţia asupra elementelor grafice ale fiecărei litere, asupra elementelor de legătură a acestora în cuvinte. Toate aceste operaţii suplimentare apar în condiţiile în care elevii nu mai au în faţă modelele respective „de mână".

Recunoaşterea şi reproducerea propriu-zisă a fiecărui element grafic şi realizarea legăturii acestora în cuvinte prin copiere (după un text de mână) favorizează scrisul, deoarece elevii au modelele respective în faţă, pe care în mod obişnuit le reproduc, le copiază. Există şi o oarecare influenţă negativă asupra scrisului, deoarece, preocupaţi prea mult de modelul din faţă, asupra căruia îşi vor fixa privirea foarte frecvent, elevii vor întrerupe „firul" continuu al scrisului, ba chiar vor fi tentaţi să schimbe şi sensul firesc al mişcării, al direcţiei de scris, iar unii să copieze mecanic, „desenând" literele.

Copierea, ca exerciţiu de scriere, poate avea influenţe negative în formarea câmpului de citire al elevilor. Considerând că procesul scrierii unui text de mână implică, în prealabil, şi actul citirii, citirea cuvintelor se face literizând. În procesul scrierii, în cazul de faţă, unitatea optică de citire este litera, elevul citind fiecare literă pe care o scrie şi pe care o are drept model, în textul după care copiază.

Urmărind elevii în tip ce copiază propoziţii scrise cu litere de mână, după ce acestea au fost citite şi analizate în prealabil, se constată că, în timpul scrierii, media folosirii textului pentru copiere (numărul mediu al fixărilor vizuale pe text) este mai mare chiar decât numărul literelor care compun textul respectiv.

Aceasta se explică prin faptul că elevii, având modele „externe" după care scriu, sunt tentaţi să-şi fixeze privirea asupra fiecărei litere în parte sau chiar doar asupra unor elemente grafice ale literelor. Pentru ei este mai simplu să recurgă la modelul exterior decât să facă apel la cel mintal.

Analizând activitatea de *transcriere* (de scriere după modele de tipar), se constată că ea favorizează procesul formării câmpului de citire. Considerând că fiecare cuvânt care urmează să fie scris este, în prealabil, citit şi analizat din punct de vedere fonetic, elevul va însoţi activitatea de scriere cu rostirea articulată a cuvântului, concentrându-şi atenţia asupra reprezentării clare a literelor respective, precum şi asupra elementelor grafice de legătură a acestora. De data aceasta, elevul nu mai este tentat să-şi fixeze privirea pe fiecare literă a cuvântului tipărit, pe care-l transcrie în caietul său (cu modele de mână). Numărul mediu al fixărilor pe text, în acest caz, este mult mai mic, uneori chiar mai mic decât numărul silabelor. Fixările pe textul după care se transcrie se fac pe silabe sau chiar pe cuvinte.

Scanned with OKEN Scanner

Prin urmare, se poate spune că transcrierea favorizează formarea câmpului de citire de o silabă. În ceea ce priveşte însă scrisul, calitatea acestuia nu mai este totdeauna la nivelul celui realizat după modele de mână, prin copiere. Apare, totuşi, un element pozitiv şi în ceea ce priveşte scrisul, şi anume rapiditatea lui. Neavând modelele în faţă, elevii nu-şi vor mai consuma timpul cu desele întreruperi pentru urmărirea modelelor, iar scrierea se va desfăşura în ritm ceva mai accelerat.

Analiza corelaţiei dintre citire şi scriere, făcută în perspectiva formării câmpului de citire de o silabă, conturează unele concluzii practice pentru activitatea la clasă.

Astfel, pentru formarea câmpului de citire al elevilor, în perioada în care se parcurge abecedarul, este necesară acordarea unei atenţii deosebite activităţii de scriere a elevilor. Scrisul influenţează pozitiv sau negativ formarea câmpului de citire, în funcţie de felul cum este orientat. De aceea, activitatea de scriere va trebui să fie pregătită şi îndrumată astfel încât ea să contribuie şi la formarea câmpului de citire al elevilor. Pe de altă parte, trebuie urmărită şi formarea unui scris corect din punct de vedere grafic. În acest scop este recomandabil ca, în funcţie de obiectivele ce stau în faţă, în diferite perioade, elevii să fie îndrumaţi, cu mult discernământ, să efectueze exerciţii de scriere după cele două categorii de texte, de mână şi de tipar, adică să realizeze copieri sau transcrieri.

De asemenea, sunt necesare mai multe exerciţii de citire după texte scrise de mână. Pentru aceasta, în afara textelor scrise cu litere de mână din abecedar, care sunt puţine şi de dimensiuni reduse, se poate cere elevilor să citească texte scrise de ei. Pentru a li se oferi modele corecte de citire după texte scrise de mână este necesar ca acestea să fie corectate în prealabil. Deprinderea de a citi texte scrise de mână influenţează pozitiv şi citirea textului de tipar.

Un tip de exerciţiu cu un nivel de dificultate mai ridicat este *scrierea după dictare*. În cazul acestor exerciţii, elevii nu mai au în faţă niciun fel de model care să le influenţeze într-un fel scrisul. Condiţia principală a reuşitei în efectuarea scrisului după dictare este, în primul rând, reprezentarea corectă de către elev a cuvintelor, propoziţiilor şi în special a structurii fonetice a fiecărui cuvânt. Acest lucru se realizează prin exerciţii speciale de analiză şi sinteză, făcute înaintea începerii scrisului. Exerciţiile amintite asigură conştientizarea activităţii pe care o vor efectua elevii, constituind şi un mijloc de autocontrol. Ele permit ca, împreună cu rostirea articulată a cuvintelor, care se face concomitent cu scrisul, activitatea respectivă să devină o *autodictare*. Elevii îşi vor „dicta" singuri cuvintele pe care le scriu, pronunţându-le răspicat, pe silabe, prelungind rostirea fiecărui sunet.

Primele exerciţii de dictare pot începe cu scrierea literelor învăţate, apoi a unor cuvinte izolate, urmând ca, pe măsură ce elevii câştigă experienţă, să se efectueze şi dictări de propoziţii, de texte scurte, stabilind totodată şi regulile

Scanned with OKEN Scanner

de aşezare în pagină. Potrivit prevederilor programei, „textele pentru dictare, la sfârşitul clasei I, nu vor depăşi 40 de cuvinte. Nu vor fi utilizate linii de dialog" (M.E.N., 1998, p. 32).

O altă condiţie a asigurării succesului în scrierea după dictare o constituie reactualizarea, înainte de efectuarea scrisului, a regulilor de scriere, în special a celor tehnice. De asemenea, este necesar să fie reamintite regulile grafice de scriere, îndeosebi a unor litere sau a unor elemente de legătură care prezintă dificultăţi mai mari.

Transpunerea grafică a unor cuvinte sau propoziţii presupune mai întâi o reprezentare corectă a acestora în plan mintal, pe baza pronunţiei corecte şi a perceperii auditive.

O cerinţă importantă, a cărei respectare asigură eficienţa exerciţiilor de scriere, o constituie *dozarea*, adică folosirea lor în proporţii bine determinate. Fiecare din tipurile de exerciţii prezentate îşi are valoarea sa. Ele trebuie utilizate, în mod succesiv, ţinând seama de contribuţia lor specifică la formarea deprinderilor de scriere corectă.

Dozarea exerciţiilor de scriere este strâns legată de eşalonarea lor, adică de programarea lor la anumite intervale de timp, în aşa fel încât prin întregul sistem de exerciţii să se realizeze sarcinile propuse. Eşalonarea trebuie să aibă în vedere şi o frecvenţă ritmică a literelor învăţate în exerciţii. Pentru a fi consolidate temeinic, literele învăţate se introduc periodic în exerciţii de tipuri diferite (în special literele care au o frecvenţă mai scăzută în scriere), pentru a se preveni uitarea lor.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Athanasiu, Andrei, 1970, *Scris şi personalitate*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti

Fraise, Paul, 1970, *Psihologia experimentală*, E.D.P., Bucureşti

Galperin, P.I., 1965, *Dezvoltarea cercetărilor asupra formării acţiunilor intelectuale.* În: *Psihologia*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti

Galperin, P.I., 1975, *Acţiunea mintală ca bază a formării imaginii şi ideii.* În: *Studii de psihologie a învăţării*, E.D.P., Bucureşti

M.E.C., 2000, *Programa activităţii instructiv educative în grădiţia de copii*, Ed. V&I Integral, Bucureşti

Radu, Ion, 1969, *Psihologia învăţării*, Ed. Enciclopedică, Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

X. STRATEGII DIDACTICE ÎN PERIOADA POSTABECEDARĂ

1. EVALUĂRI ÎNTRE DOUĂ PERIOADE: ABECEDARĂ ȘI POSTABECEDARĂ

Odată cu învăţarea tuturor literelor alfabetului, care este constituit din „totalitatea literelor, aşezate într-o ordine convenţională, reprezentând sunetele de bază ale unei limbi", se încheie perioada abecedară. De fapt, acest lucru este impropriu spus, de vreme ce şi în perioada următoare cartea de căpătâi a şcolarului din clasa I este tot abecedarul. În practica şcolară s-a încetăţenit însă această denumire dată perioadei ce urmează după ce elevii clasei I au învăţat alfabetul în întregimea lui; firește, faptul că şi în continuare se foloseşte, drept manual, tot abecedarul nu poate deranja cu nimic.

Cu ani în urmă, au fost perioade în care pentru această etapă s-au folosit manuale şcolare speciale.

Iată cum apare o succintă caracterizare a acestei etape, privită din punct de vedere al nivelului la care elevii şi-au însuşit elemente ale deprinderilor de citire şi scriere. Astfel, cu toate că ei au învăţat alfabetul în întregimea lui, nu înseamnă că ştiu citi şi scrie, că şi-au însuşit aceste activităţi până la nivel de deprinderi. Ne amintim analogia cu matematica: „nu înseamnă că cine ştie să numere ştie matematică".

O primă întrebare care cere răspuns este: cât din ceea ce înseamnă deprinderea cititului şi a scrisului şi-au însuşit elevii până la intrarea în perioada postabecedară? Răspunsul nu poate fi dat tranşant, pentru că însăşi evaluarea acestor deprinderi, în perioada de început a formării lor, este greu de realizat. Totuşi, unele estimări, care să aibă şi valoare operaţională, pot fi făcute. Astfel, se poate aprecia că elevii şi-au însuşit, cel puţin din punct de vedere cognitiv, componentele acestor deprinderi. Ei ştiu în ce constau aceste elemente constitutive şi, într-un ritm mai lent, le pot şi aplica, adică reuşesc să asocieze sunetele cu semnele grafice ale acestora (literele sau grafemele), să realizeze cu oarecare uşurinţă sinteza silabelor, precum şi — în cazul unor cuvinte monosilabice sau cu un număr mai mic de silabe — sinteza cuvintelor. Altfel spus, în limbaj specific, ei au format câmpul de citire de o silabă şi se află în etapa extinderii acestuia la cuvinte întregi, ceea ce prevede, de altfel, şi programa şcolară. De asemenea, în privinţa citirii propoziţiilor, precum şi a unui şir de propoziţii de dimensiuni mai reduse, elevii pot realiza într-un ritm apropiat de cel obişnuit citirea corectă a lor.

Toate aceste componente ale cititului, deşi se realizează în mod conştient, pe fondul cunoaşterii structurii actului cititului, nu sunt constituite încă în deprinderi, nu au ajuns la nivel de automatisme, deoarece exersarea lor, chiar în condiţiile în care s-a efectuat corect, a avut loc într-un timp relativ scurt. Acest aspect al deprinderii cititului trebuie privit nuanţat, şi în funcţie de momentul în

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

care, în perioada abecedară, au fost învăţate sunetele şi literele corespunzătoare: la început sau la sfârşitul acesteia. Cele învăţate la începutul perioadei abecedare au fost mai mult exersate, în schimb, cele învăţate în ultima parte a acesteia au fost exersate puţin. De asemenea, acest fapt a determinat şi frecvenţa mai mare sau mai mică în abecedar a unor cuvinte şi, implicit, structuri de limbă, în funcţie de posibilitatea de a se construi acestea, avându-se în vedere sunetele şi literele corespunzătoare învăţate până la un moment dat.

Prin urmare, drumul spre transformarea componentelor cognitive ale cititului în componente automatizate, adică în deprinderi, este doar la începutul său. Oricum, dacă aceste componente sunt realizate corect la nivel cognitiv, ele vor constitui instrumente de autocontrol, care vor asigura, prin exerciţii sistematice, formarea unor deprinderi corecte de citire; pentru unii elevi chiar în perioada preabecedară, pentru alţii procesul continuând şi în clasa a II-a şi chiar în clasele următoare, pe parcursul ciclului curricular „dezvoltare". Avem în vedere nu doar corectitudinea, ci şi celelalte calităţi ale citirii, ca sursă reală de cunoaştere. Atunci toate obiectivele înscrise în programa şcolară vor deveni operaţionale, se vor transforma în comportamente, vor deveni reale instrumente ale activităţii de învăţare.

Problemele specifice cu privire la nivelul cititului la sfârşitul perioadei abecedare se regăsesc în bună măsură şi în aprecierea scrisului elevilor. De altfel, folosirea metodei fonetice, analitico-sintetice permite şi facilitează învăţarea concomitentă a celor două deprinderi intelectuale. Există numeroase asemănări, chiar note comune sub aspect metodologic, cu privire la demersurile întreprinse în procesul predării–învăţării lor. Şi într-un caz şi în celălalt se porneşte de la componentele acestor deprinderi a căror cunoaştere se constituie în fundamente ştiinţifice, în instrumente de autocontrol. Scrierea literelor de mână, a cuvintelor, a propoziţiilor şi a unor texte scurte se face după norme metodologice similare.

Aceleaşi aprecieri pot fi făcute şi cu privire la procesul învăţării scrisului ca deprindere. Date fiind dificultăţile sporite ale procesului învăţării scrisului faţă de citit, se poate afirma că, din acest punct de vedere, scrisul se află în urma cititului. Aceasta şi ca urmare a faptului că, pe lângă efortul sporit solicitat elevilor, în exersarea scrisului sunt mai frecvente tendinţele de neglijare a unor reguli şi norme, chiar dintre cele elementare, îndeosebi de ordin tehnic (nu doar de ordin grafic). De asemenea, trebuie amintită tendinţa de a se urmări cantitatea în dauna calităţilor scrisului; elevilor li se cere prea mult sub aspect cantitativ, fără a se pune de acord ritmul real în care ei pot scrie cu capacitatea de a se autocontrola.

2. VALENŢE ALE PERIOADEI POSTABECEDARE

Faţă de realităţile arătate, perioada postabecedară capătă valenţe cu totul aparte atât din punct de vedere al obiectivelor specifice, cât şi al modalităţilor concrete de realizare a acestora. Un lucru trebuie subliniat cu hotărâre: perioada postabecedară trebuie privită şi abordată ca o necesitate stringentă, având obiective şi conţinuturi bine conturate.

În primul rând, atât în domeniul cititului, cât şi al scrisului este necesară continuarea efortului de consolidare a acumulărilor teoretice din perioada abecedară, în vederea consolidării procesului de formare a deprinderilor de citire şi scriere corectă.

Componentele cognitive ale acestor deprinderi trebuie transformate în modele intelectuale, care să dirijeze activitatea practică a elevilor, de exersare corectă a structurilor fonetice, respectiv grafice, pentru ca acestea să devină instrumente de autocontrol. Asemenea „modele intelectuale" sunt cu atât mai necesare, în procesul învăţării scrisului, în situaţia în care elevii nu mai au în faţă modele exterioare, care să-i ajute în activitatea de scriere.

Pe de altă parte, în perioada postabecedară trebuie realizată introducerea treptată a elevilor în procesul de automatizare a realizării componentelor cititului, în vederea perfecţionării deprinderilor respective. Acest lucru este posibil cel puţin la citirea unor cuvinte, a unor propoziţii formate dintr-un număr mai mic de cuvinte şi chiar a unor texte constituite din asemenea propoziţii.

Specific perioadei postabecedare, îndeosebi cu privire la procesul învăţării cititului, este înţelegerea prin efort propriu, independent a sensului cuvintelor, al propoziţiilor şi al unor texte accesibile copiilor. Strâns legat de acest obiectiv trebuie avute în vedere şi unele elemente simple ale tehnici muncii cu cartea, care, chiar dacă nu pot asigura până la încheierea anului şcolar însuşirea lor, vor constitui premise ale înţelegerii sensului celor citite.

Programa de citire pentru această perioadă prevede ca elevii „să desprindă semnificaţia globală a unui text dat", prin „exerciţii de citire conştientă a unor texte date"; „să citească fluent şi corect enunţuri cunoscute", prin „exerciţii de citire expresivă a unor texte cunoscute, cu intonaţia impusă de semnele de punctuaţie"; „să manifeste curiozitate pentru lectură", prin „exerciţii de citire a unor cărţi pentru copii, prin cunoaşterea bibliotecii şcolii" ş.a. (M.E.N., 1998, p. 29).

Înfăptuirea obiectivelor specifice perioadei postabecedare atât la citire, cât şi la scriere se face apelând la tehnici didactice care au fost deja amintite. Este nevoie doar de selectarea şi folosirea lor la condiţiile concrete.

Din încercarea de caracterizare a perioadei postabecedare, cât şi din formularea succintă a câtorva obiective specifice reiese că şi în acest interval de timp metoda de bază folosită în vederea perfecţionării procesului învăţării citirii şi scrierii este tot cea fonetică, analitico-sintetică. Desigur că acest proces va fi nuanţat, căci nu mai este vorba de învăţarea unor sunete noi şi a literelor corespunzătoare, nici de scrierea unor elemente grafice şi litere noi. Cum, însă, şi în această perioadă se întâmpină dificultăţi în procesul realizării corecte a actului cititului şi a scrisului, sunt necesare exerciţii de analiză şi sinteză fonetică, ori de câte ori este cazul; nu se poate renunţa la pronunţarea articulată a cuvintelor nici în actul cititului, nici în cel al scrisului. De altfel, la aceste tehnici de lucru trebuie să se recurgă sistematic, în scopul prevenirii cunoscutelor greşeli care constau din omisiuni, inversiuni, substituiri, adăugiri

Scanned with OKEN Scanner

de litere, chiar de silabe. Sinteza, la rândul ei, asigură înţelegerea sensului celor citite sau scrise. În unele situaţii mai dificile se recurge chiar la folosirea unor mijloace auxiliare, cum este, de exemplu, alfabetul decupat, pentru compunerea unor cuvinte cu un grad sporit de dificultate, deci şi la citire şi la scriere. În acelaşi timp însă, la citire, spre exemplu, nu numai că se poate, dar este şi necesară introducerea unor forme de activitate care să-i pregătească pe elevi în vederea folosirii lecturii explicative, metodă specifică de receptare a mesajelor scrise în clasele II–IV. Astfel, citirea integrală a unui text din această ultimă parte a abecedarului, împărţirea lui pe scurte unităţi didactice (fragmente) pentru a se putea formula mai uşor ideile ce se desprind şi a se înţelege astfel mesajul textului, explicarea unor cuvinte şi a unor expresii, reproducerea pe scurt a conţinutului întreg al textului sunt componente ale lecturii explicative, a căror folosire are un dublu scop: înţelegerea mesajului textului, oricât de simplu ar fi acesta, şi introducerea elevilor în învăţarea unor tehnici ale muncii cu cartea. Altfel este de neconceput realizarea prevederilor programei şcolare.

De asemenea, în această perioadă munca independentă a elevilor în scopul învăţării citirii capătă o pondere sporită şi forme aparte. Toate componentele lecturii explicative, la care ne-am referit mai sus, pot fi date, după o prealabilă pregătire a elevilor, şi ca forme de muncă independentă.

În situaţia în care elevii au încheiat învăţarea alfabetului, apar sarcini noi cu privire la scriere, care se realizează prin aceleaşi tipuri de exerciţii folosite şi în etapa abecedară: copieri şi dictări în mod deosebit, în forme şi cu sarcini diferite.

Procesul scrierii angajează „scrierea de mână şi prezentarea textului; scrierea caligrafică; aşezarea corectă în pagină; efectuarea unor exerciţii corecte în vederea grăbirii ritmului de automatizare a scrierii unor litere care nu prezintă dificultăţi din punct de vedere al structurii lor grafice".

De altfel, programa prevede în acest sens „copierea unor texte scurte" (scrierea după modele de mână, după dictare sau autodictare), precum şi „transcrierea" (scrierea după modele de tipar) a unor fragmente din texte cunoscute.

Toate tipurile de activitate la care ne-am referit atât cu privire la citire, cât şi la scriere au implicaţii, într-o măsură mai mică sau mai mare, în dezvoltarea competenţelor de comunicare.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

M.E.C., C.N.C. *Noile programe pentru învăţământul primar.*

Scanned with OKEN Scanner

XI. TEHNICILE MUNCII CU CARTEA, DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII CAPACITĂȚII DE RECEPTARE A MESAJULUI SCRIS

1.CLARIFICĂRI TEORETICE NECESARE

Receptarea mesajului scris reprezintă un demers cu o încărcătură cognitivă, afectivă, estetică atât de mare, încât actul cititiului este considerat ca fiind cu mult deasupra multora din canalele prin care se difuzează cultura. Chiar mesajele transmise prin mijloacele ultramoderne ale societăţii computerizate fac „apel" la slovele scrise înregistrate prin cele mai sofisticate mijloace, transmise pe varii canale şi recepţionate prin nu mai puţin complicatul act al lecturii, al cititului. În societatea actuală, precum şi în cea care va veni, lectura va însoţi fiinţa umană, care nu se va putea lipsi de acest miracol al comunicării.

De aceea, iniţierea şcolarilor cu tehnici ale activităţii intelectuale, care să le permită prelungirea actului educaţional prin efort propriu, pe tot parcursul vieţii, apare ca un mod cert de rezolvare a contradicţiei dintre pregătirea profesională asigurată prin şcoală şi nevoile reale ale societăţii, în fiecare moment al dezvoltării sale. În zilele noastre, expansiunea şi perfecţionarea metodelor şi tehnicilor de muncă intelectuală constituie o verigă esenţială a însuşi procesului democratizării vieţii sociale şi culturale, a egalizării reale a şanselor din perspectiva integrării sociale a tinerilor. Intensificarea folosirii acestor tehnici trebuie concepută, aşadar, ca o parte a educaţiei permanente, ca un filon al învăţării continue, şcolare şi postşcolare, însuşirea lor structurându-se prin modele adecvate, active în perioada şcolarităţii, şi perfecţionându-se succesiv, până în anii vârstei a treia.

În rândul tehnicilor de muncă intelectuală dintre cele mai răspândite, la loc de frunte se situează, fără îndoială, activitatea cu cartea. Cu toată amploarea, fără precedent, pe care o cunosc mijloacele audio-vizuale în difuzarea culturii, cartea a rămas şi va rămâne unul dintre cele mai frecvente mijloace de autoinstruire, de formare a omului societăţii moderne. Mai mult decât oricare din tehnicile audio-vizuale prin care sunt vehiculate valorile culturii, lectura cărţii oferă celui care o parcurge, pe lângă satisfacţiile ce le aduce orice fapt inedit, prilejuri unice de reflecţie, de meditaţie; îndeamnă la introspecţie, angajează valori formativ-educative, care îşi pun amprenta în întregul comportament al cititorului.

Tocmai de aceea se consideră, pe bună dreptate, că cititul reprezintă unul dintre cele mai de preţ instrumente ale activităţii intelectuale. El se află, neîndoielnic, printre cele mai răspândite şi intense activităţi ale omului modern.

Aceasta cu atât mai mult cu cât, în epoca noastră, numărul exemplarelor de cărţi, ziare, reviste tipărite creşte în progresie geometrică.

În ele sunt acumulate valori inestimabile ale experienţei umane, ale revoluţiei ştiinţifice contemporane. „Cartea este o cameră de provizii... dar şi un

Scanned with OKEN Scanner

instrument de lucru. Ea trebuie să ofere noţiuni, să contribuie la dezvoltarea gândirii şi să sugereze aplicaţii utile din ceea ce s-a învăţat. De aceea, cartea şcolară trebuie să fie, în acelaşi timp, un compendium, un syllabus sau carte de laborator şi nu un manual de exerciţii" (E. Planchard, 1972, p. 237).

Aprecierea după care cartea este, în egală măsură, o „cameră de provizii" şi un „instrument de lucru" sugerează, de fapt, înseşi obiectivele pe care le are activitatea cu cartea: *însuşirea mesajului, a valorilor multiple ale acestuia, pe de o parte, şi iniţierea elevilor cu instrumente ale muncii cu cartea, pe de altă parte.*

Precizarea o considerăm necesară, deoarece ea atrage atenţia asupra componentelor esenţiale, de ordin metodologic, ale învăţării tehnicilor muncii cu cartea. Realizarea celor două obiective ale activităţii cu cartea trebuie privită ca un tot unitar; prin efortul de înţelegere a mesajului unei cărţi, trebuie să se realizeze şi componenta instrumentală a acestei activităţi, care reprezintă indicatorul neperisabil al evaluării lecturii.

Vorbind de activitatea cu cartea, ca instrument al muncii intelectuale, avem în vedere caracterul polivalent al acesteia, faptul că ea se extinde la carte în general, indiferent de domeniul realităţii pe care îl abordează. Cum, în perioada şcolarităţii, activităţile special destinate iniţierii elevilor cu tehnici ale muncii cu cartea sunt relativ puţine, ele reducându-se mai ales la ceea ce se face în ciclurile primar şi gimnazial, la orele de lectură literară, şi cum ceea ce se face la aceste cicluri este cu totul insuficient, se impune ca aceste goluri să fie completate prin activităţi specifice de folosire a cărţii de specialitate şi la celelalte discipline de învăţământ; astfel, elevii vor învăţa cum să înveţe prin mijlocirea cărţii şi îşi vor însuşi instrumentele muncii cu cartea.

A învăţa pe elevi să înveţe prin mijlocirea cărţii, a le forma capacităţi şi stiluri de activitate intelectuală reprezintă obiective ce se regăsesc la toate disciplinele la care se folosesc manuale sau alte materiale ajutătoare, pentru toate disciplinele de învăţământ ale ciclului primar. Multe din eşecurile şcolare îşi au cauza în lipsa unei asemenea preocupări din partea şcolii. Necunoaşterea unor astfel de tehnici ale muncii intelectuale explică procedee depăşite de învăţare, pe care le practică unii elevi: memorarea şi reproducerea mecanică a celor citite.

A-i învăţa pe elevi să înveţe, prin lecţiile de citire, înseamnă, în primul rând, a-i învăţa cum să folosească o carte, începând cu studiul textelor din manualele şcolare. „Există o adevărată prăpastie între a şti să citeşti şi a şti să înveţi, a şti să exploatezi lectura, adică să te slujeşti cum trebuie de acest mijloc specific, care este textul tipărit" (B. Schwartz, 1976, p. 157). De aceea este necesară o activitate sistematică pentru a forma la elevi comportamentele de a studia, de a şti să lucreze asupra unui text, pentru a-i înţelege multiplele lui valenţe. Este vorba, cum se constată, de un complex de capacităţi şi deprinderi cu caracter generalizator, de mare valoare operaţională şi instrumentală.

Scanned with OKEN Scanner

2. OBIECTIVE DE REFERINȚĂ ȘI ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Formarea unor asemenea capacităţi este direcţionată de prevederi ale programelor, care stabilesc obiective de referinţe precum: „să desprindă informaţii de detaliu dintr-un text citit (literar/nonliterar)", prin: „exerciţii de citire explicativă şi de citire selectivă, exerciţii de delimitare a unui text narativ în fragmente logice, exerciţii de formulare a ideilor principale ale unui text citit"; „să sesizeze semnificaţia cuvintelor în funcţie de un context dat" cu „exerciţii de sesizare a schimbării semnificaţiei unor cerinţe în funcţie de contextul în care apar acestea, jocuri didactice de utilizare a categoriilor semantice: sinonime, antonime, omonime (fără menţionarea terminologiei lexicale) etc."; „să sesizeze utilizarea corectă a cuvintelor în flexiune", prin „exerciţii de identificare a părţilor de vorbire învăţate, exerciţii de stabilire a acordurilor gramaticale etc."; „să recunoască secvenţele dialogate dintr-un text narativ dat", cu „exerciţii de identificare a secvenţelor de dialog dintr-un text, exerciţii de argumentare a folosirii dialogului în textele narative etc."

Pe de altă parte, conţinuturile învăţării prevăd acţiuni ce ţin direct de elemente ale tehnicilor muncii cu cartea, precum: „delimitarea textului în fragmente logice; povestirea pe scurt, orală/în scris, a conţinutului unor fragmente; povestirea orală a textului integral; cunoaşterea personajelor"; „dialogul ca element constitutiv al unui text narativ (recunoaştere)" ş.a. De asemenea, prevederile cu privire la tematica textelor au în vedere, pe lângă conţinuturile lor cu reale valori semantice, informative, educative etc., date ce ţin de teoria literaturii: textul narativ, textul liric, textul literar ş.a. Ceea ce atrage după sine măsuri de ordin metodologic care cer, în mod obligatoriu, abordarea metodologică a fiecărui text în funcţie de particularităţile genului şi speciei în care se încadrează textul respectiv.

Trecerea în revistă, fie şi sumară, a câtorva prevederi ale noilor programe şcolare permite formularea şi a altor concluzii cu implicaţii de ordin metodologic. În primul rând, se constată preluarea de la o clasă la alta a unor obiective, precum şi a unor tipuri de exerciţii, în manieră concentrică, graduală, cu sporirea atât a nivelului exigenţelor, a gradului lor de dificultate, cât şi a valenţelor lor formative, din perspectiva formării capacităţii de receptare, de cunoaştere prin exerciţii aplicative a tehnicilor muncii cu cartea. În al doilea rând, în condiţiile în care comunicarea este considerată un domeniu complex, care înglobează inclusiv procesele de receptare a mesajului oral şi a celui scris (citirea/lectura), precum şi pe cele de exprimare orală, respectiv de exprimare scrisă, programa prevede atât obiective de referinţă, cât şi exemple ale activităţii de învăţare, care ţin nemijlocit de corectitudinea exprimării, de construcţia comunicării în general. Astfel se asigură o integrare firească şi necesară în procesul comunicării a ceea ce pot oferi toate domeniile studiului limbii şi literaturii române.

Scanned with OKEN Scanner

3. INTERFERENȚE ÎNTRE ÎNȚELEGEREA MESAJULUI SCRIS ȘI TEHNICILE MUNCII CU CARTEA

Familiarizarea elevilor cu capacitatea de a citi presupune însuşirea, mai întâi, a tehnicii, a mecanismului cititului, iar apoi a instrumentelor muncii cu cartea, a tehnicilor de folosire a cărţii, ca mijloc de autoinstruire. Prima etapă, parcursă pe acest traseu, cea a alfabetizării propriu-zise, are loc, în linii mari, în clasa I, iar măsura în care elevii şi-au însuşit mecanismul intim al citirii poate fi hotărâtoare în parcurgerea cu randamentul dorit a celei de-a doua etape, care conduce de fapt spre realizarea scopului final al învăţării citirii. Fără a se reduce la aspectele lui exterioare, actul cititului efectuat în clasa I implică o reală participare intelectuală din partea elevilor, care ţine de operaţiile mintale angajate în mecanismul cititului, precum şi de efortul de înţelegere a semnificaţiei mesajelor receptate.

Pe de altă parte, până la sfârşitul clasei I, elevii nu reuşesc să-şi însuşească integral tehnica cititului propriu-zis. Ceea ce face ca procesul de consolidare şi perfecţionare a deprinderii cititului (în forma sa exterioară) să continue şi în clasa a II-a, iar pentru unii elevi, chiar şi în clasele următoare.

Din această cauză, cu toate că procesul propriu-zis de alfabetizare a elevilor este încheiat, se mai apelează, la nevoie, la tehnici de lucru specifice clasei I. Astfel, exerciţiile de analiză şi sinteză fonetică, cele de pronunţie, în general exprimarea articulată rămân în continuare instrumente de lucru indispensabile de autocontrol, de prevenire a greşelilor, mai ales în cazul citirii textelor în care apar cuvinte mai puţin cunoscute pentru elevi sau cuvinte de dimensiuni mai mari (cu un număr mai mare de silabe). Firește, ponderea acestor activităţi este din ce în ce mai diminuată, locul lor fiind luat, în mod treptat, de acelea care au ca finalitate familiarizarea elevilor cu tehnicile muncii cu cartea, care îi orientează în textul citit.

Deşi multiple, obiectivele lecturii, ca domeniu al studiului limbii şi literaturii române în şcoala primară, ar putea fi grupate, cum s-a şi anticipat, în următoarele două: a) *însuşirea de către elevi a mesajului unui text, a valorilor multiple ale acestuia (cognitive, formativ-educative, cultural-artistice, stilistice etc.)* şi b) *familiarizarea elevilor cu capacitatea de a se orienta în textul citit, altfel spus, cu instrumentele muncii cu cartea*. Aceste două obiective majore ale citirii sunt inseparabile. Realizarea unuia în detrimentul sau prin neglijarea celuilalt înseamnă, de fapt, mai mult decât a face un lucru doar pe jumătate.

Sublinierea de mai sus, deşi pare a fi de prisos, o considerăm necesară, mai ales că în practica şcolară apare destul de frecvent pericolul de a se neglija fie unul, fie celălalt din cele două obiective principale ale citirii.

Consecinţele unor asemenea tendinţe sunt cât se poate de dăunătoare şi se manifestă, de cele mai multe ori, în nivelul precar la care se realizează cititul ca instrument de cunoaştere. Ca urmare a acestui fapt, chiar în condiţiile în care elevii cunosc mecanismul cititului, acesta nu constituie în toate cazurile un

Scanned with OKEN Scanner

mijloc de autoinstruire, dacă ei nu stăpânesc în măsura necesară instrumentele muncii cu cartea, dacă nu dispun de posibilitatea de a realiza şi în mod independent analiza unui text citit, de a extrage conţinutul esenţial, eventual prin formularea unor idei principale şi de a face o privire unitară asupra textului respectiv. La unele cazuri, componentele citirii explicative sunt utilizate oarecum rigid fie ca un scop în sine, fie doar pentru înţelegerea mesajului textului, fără ca elevii să fie conduşi să-şi însuşească aceste componente drept instrumente ale muncii cu cartea, pe care să le utilizeze apoi în citirea lor independentă.

Destul de frecvent, conţinutul esenţial al unui text este asimilat de elevi fie prin reproducerea lui de către învăţător, fie prin recurgerea doar la unele mijloace auxiliare care, chiar dacă sunt eficiente din punct de vedere al înţelegerii mesajului, al valorilor multiple ale textului respectiv, rămân, totuşi, insuficiente, dacă acest lucru nu se realizează prin exersarea de către elevi a unor componente ale lecturii explicative, în vederea iniţierii lor cu tehnicile muncii cu cartea. În asemenea situaţii — chiar dacă elevii reuşesc să înţeleagă şi să redea, în mod independent, conţinutul unui text — ei fac acest lucru oarecum mecanic, rămânând deseori la „litera" textului şi nefiind stimulaţi să analizeze, să interpreteze, să exprime opinii, impresii personale cu privire la mesajul lucrării citite.

Asemenea lacune se răsfrâng, firește, şi în lectura particulară a elevilor. De fapt, forma cea mai gravă de manifestare a carenţelor în nivelul de realizare a citirii constă în aceea că unii elevi fac prea puţină lectură particulară. Ei preferă să asculte o creaţie literară, ştiinţifică sau de altă natură, fie de la învăţător sau de la părinţi, fie prin intermediul discului, al benzilor magnetice, radioului, televizorului etc.

Este un adevăr incontestabil că mijloacele de comunicare în masă concurează serios lectura independentă a elevilor, mai ales atunci când ei nu stăpânesc în măsura necesară tehnicile muncii cu cartea, când ritmul cititului, al înţelegerii sensului celor citite este foarte lent.

La toate acestea se poate adăuga şi o oarecare diminuare a interesului, a curiozităţii unor elevi pentru a şti. Dacă, totuşi, acest interes se menţine, elevii preferă de multe ori un intermediar pentru receptarea mesajelor tipărite ale culturii şi nu recurg la carte sau la alte surse de informaţii, pe care să le utilizeze în mod independent, prin lectură. Firește, cauza unei asemenea situaţii rezidă, printre altele, şi în faptul că interesul elevilor pentru a şti, pentru a se informa, care de altfel caracterizează copiii de această vârstă, nu este stimulat, în măsura necesară, prin forme eficiente de activitate în timpul lecţiilor şi al activităţilor extraşcolare. Ca urmare, elevii preferă ca sursă de informare, de satisfacere a curiozităţii lor mijloacele audio-vizuale, în general, căile indirecte, ocolind mesajul tipărit.

Tocmai de aceea se consideră că unul din obiectivele de bază ale citirii, ca disciplină şcolară, îl constituie înarmarea elevilor cu instrumente sau tehnici de muncă cu cartea, pentru a se putea informa şi forma prin folosirea în mod independent a cărţii.

Scanned with OKEN Scanner

4. CALITĂȚILE CITIRII

Fiind un exerciţiu complex, citirea devine un instrument eficient de activitate intelectuală, atunci când ea întruneşte unele condiţii de bază. O primă calitate a citirii este *corectitudinea*. A citi corect înseamnă a citi exact, clar, fără omisiuni, inversiuni sau substituiri de litere, de silabe sau cuvinte.

Înţelegerea celor citite depinde şi de *ritmul* în care se efectuează citirea. Cel mai potrivit ritm de citire pentru cei care învaţă această deprindere este ritmul propriu de vorbire al fiecăruia. Grăbirea sau încetinirea acestui ritm creează greutăţi în înţelegere. De aceea este necesară o concordanţă deplină între ritmul cititului propriu-zis şi ritmul de înţelegere a celor citite. Aceasta înseamnă că ritmul de citire trebuie grăbit numai în măsura în care poate fi grăbit şi ritmul de înţelegere.

Procedeele de *reglare a ritmului citirii* sunt variate. Iată câteva: citirea pe roluri, răspunsuri la întrebările învăţătorului după citire, alternarea de către acelaşi elev a cititului cu povestitul celor citite ş.a. Asemenea procedee asigură punerea de acord a ritmului cititului cu ritmul înţelegerii.

Citirea conştientă, o altă calitate de bază a acestei deprinderi, este condiţionată, în primul rând, de corectitudine precum şi de ritmul normal în care se face cititul.

Sesizarea sensului celor citite este strâns legată de nivelul la care s-au însuşit tehnicile citirii. Cu cât acestea sunt mai bine însuşite, cu atât se realizează mai uşor şi mai repede sensul unui cuvânt sau text, cu atât citirea propriu-zisă se desfăşoară în condiţii mai bune.

Înţelegerea sensului unor cuvinte, propoziţii sau texte poate avea loc pe baza perceperii întregii structuri grafice (în urma analizei şi sintezei) a cuvântului, fie pe baza perceperii numai a unei părţi a structurii grafice a cuvântului. Când cuvântul care se citeşte este foarte cunoscut, anticiparea sensului lui se face uneori chiar de la citirea primei silabe. În situaţia când se citesc propoziţii, anticiparea sensului este ajutată şi de legătura după înţeles a cuvintelor în propoziţie.

Înţelegerea sensului celor citite constituie o cerinţă principală a unei citiri bune. De fapt, însuşi obiectivul de bază al citirii îl constituie înţelegerea mesajului unui text. De aceea, trebuie să ne convingem în permanenţă că elevii au înţeles mesajul textului. Numai astfel se poate asigura o citire conştientă, lucru deosebit de important şi pentru asigurarea celorlalte calităţi ale citirii.

Înţelegerea mesajului celor citite este determinată, în bună măsură, şi de *citirea activă*, caracterizată prin nivelul activităţii proprii a elevilor în efectuarea cititului. Aceasta presupune, în primul rând, implicarea şi angajarea optimă a gândirii elevilor, a celorlalte procese intelectuale, evitarea unei atitudini pasive, contemplative în care totul să le vină „de-a gata".

Potrivit psihopedagogiei moderne, activizarea se bazează pe mecanismele inteligenţei, ale operaţiilor de gândire. Acestea se manifestă numai în

Scanned with OKEN Scanner

situaţia în care elevii operează cu materialul citit, în vederea înţelegerii profunde a valorilor multiple ale acestuia.

În acelaşi timp, citirea devine într-adevăr activă atunci când este susţinută şi de o puternică motivaţie de învăţare. De asemenea, pot constitui componente indispensabile ale citirii active anumite trăiri afective, stări emoţionale, impresii puternice, dispoziţia momentului, precum şi diverşi stimuli interni motivaţionali, de tipul curiozităţii, intereselor, trebuinţelor, dorinţei de succes.

Expresivitatea este un corolar al tuturor celorlalte calităţi ale citirii. A citi expresiv înseamnă a exprima în mod sugestiv, plastic, frumos şi convingător mesajul textului, gândurile, sentimentele cuprinse în acesta. Expresivitatea este asigurată de fiecare din celelalte calităţi amintite. Ea se realizează prin luarea în seamă a unor reguli. O primă cerinţă o constituie *respectarea pauzelor*, care pot fi de mai multe feluri: *gramaticale*, indicate de semnele de punctuaţie, *logice*, pentru a marca unele cuvinte sau expresii cu o valoare specială, *psihologice*, care servesc la marcarea unei anumite stări sufleteşti, a trecerii de la o stare la alta.

Alte reguli care asigură expresivitatea se referă la *accent*. Accentuarea unor cuvinte se face cu scopul de a sublinia importanţa, rolul deosebit al acestora. Este vorba de *accentul logic*. Ca şi în cazul pauzelor, există şi *accente psihologice*, pentru a sublinia starea sufletească ce se desprinde din mesajul textului. Alteori, accentele psihologice marchează sensul figurat al unor cuvinte şi expresii, iar rolul lor este de a dezvolta trăiri emoţionale.

La asigurarea expresivităţii citirii mai contribuie *ritmul*, precum şi *intonaţia* cea mai potrivită conţinutului. O citire de calitate se realizează nu prin acţiuni izolate, ci prin respectarea tuturor regulilor, prin angajarea efortului elevilor în exersarea corespunzătoare a actului cititului.

5. TEMEIURI ALE INSTRUMENTELOR MUNCII CU CARTEA

a) Succintă analiză a procesului cititului, din perspectivă metodologică

Promovând ideea angajării efortului elevilor în actul cititului, în vederea însuşirii instrumentelor muncii cu cartea, trebuie subliniat faptul că nu orice exerciţiu în sine este suficient pentru ca elevii să-şi însuşească aceste instrumente. Simpla exersare a actului cititului nu poate asigura formarea capacităţii elevilor de a se orienta într-un text, dacă nu se are în vedere, în acelaşi timp, înţelegerea mesajului unei creaţii literare, ştiinţifice sau de altă natură, înţelegere realizată pe baza analizei complexe a textului.

Analiza literară, modalitate de lucru folosită în studierea literaturii, îndeobşte la clasele mari, poate constitui şi pentru şcolarii mici un mijloc de a-i pune în contact direct cu cartea, de a-i învăţa să descopere şi chiar să aprecieze valenţele multiple ale expresiei tipărite. Numai astfel mesajul unui text citit se încorporează în conştiinţa cititorului, influenţând întregul său comportament. Posibilitatea folosirii, într-o formă specifică, a analizei literare în scopul

Scanned with OKEN Scanner

înţelegerii mesajului unei creaţii scrise, în ciclul primar, este uşurată de nivelul textelor pe care le citesc elevii. Faptul că acestea sunt realizate la un nivel care permite înţelegerea lor de către copiii de vârstă şcolară mică nu exclude câtuşi de puţin posibilitatea de abordare a unor asemenea texte prin utilizarea analizei literare. Orice text, cât de simplu ar părea, nu poate fi valorificat deplin doar printr-o simplă lectură, ci doar dacă este temeinic analizat, studiat. De fapt, a analiza un text înseamnă a face o disecare a lui, prin delimitarea componentelor sale, prin extragerea şi valorificarea conţinutului de idei, de sentimente precum şi a mijloacelor artistice, ceea ce la clasele mici se realizează prin însăşi *lectura explicativă*.

Obiectivele citirii/lecturii, ca domeniu al studiului limbii şi literaturii române, pot fi realizate prin folosirea unei metode adecvate, în funcţie de particularităţile de vârstă ale elevilor. Stabilirea acestei metode trebuie să ia în considerare însuşi felul în care se realizează receptarea mesajului unui text.

Analizând actul cititului, aşa cum este realizat de cititorii cu experienţă, se vor putea contura componentele de bază ale metodei folosite în efectuarea lecturii. Cel care îşi propune să se autoinstruiască folosind cartea realizează mai întâi o privire de ansamblu asupra textului, printr-o primă lectură integrală, pentru ca apoi să stabilească structura, componentele şi fragmentele lui. În continuare, are loc etapa principală a receptării conţinutului esenţial al fiecărei unităţi în parte. Cititorul parcurge cu mare atenţie, în ordine, componentele textului, căutând să desprindă mai întâi faptele cu semnificaţia lor, datele şi noţiunile ştiinţifice, conţinutul de idei, mijloacele artistice.

Foarte frecvent, această etapă a lecturii textului este însoţită de folosirea dicţionarelor, pentru înţelegerea deplină a unor termeni, noţiuni, expresii etc. Toate aceste acţiuni, care duc la analiza fiecărui capitol sau fragment al cărţii, al textului citit, declanşează emoţii intelectuale, trăiri afective, alte stări emoţionale care, pe fondul satisfacţiei furnizate de actul cunoaşterii, al „descoperirii" unor noi adevăruri, dau imaginea deplină a clipelor de profundă vibraţie sufletească pe care le oferă lectura. În această etapă, cititorul caută să desprindă conţinutul esenţial al fragmentului respectiv, să-l reproducă pe scurt şi, de la caz la caz, să-l reprezinte în idei principale, care pot lua forma fie a unor simple propoziţii sau fraze, fie a unui conspect. Toate aceste însemnări dau, în cele din urmă, planul sumar sau conspect al întregii lecturi. De obicei, în timpul cititului se urmăreşte raportarea permanentă a fiecărui fragment şi a ideilor desprinse la unitatea textului.

În continuare, lectura independentă include o reproducere sintetică, într-o exprimare originală a întregului conţinut al textului, pe baza planului, a însemnărilor făcute cu prilejul analizei fiecărui capitol sau fragment. De obicei, lectura se încheie cu o revedere a întregului text citit. Fireşte, parcurgerea etapelor de mai sus se face, după caz, integral sau parţial: unele momente pot avea o pondere mai mare, altele, mai mică în economia lecturii, în funcţie de o multitudine de factori, cum ar fi: specificul textului (determinat şi el de genul şi

Scanned with OKEN Scanner

specia cărora le aparţine), apoi particularităţile temperamentale ale cititorului, scopul în care se face citirea etc.

Această sumară analiză a modului în care se realizează procesul cititului atrage atenţia asupra faptului că, pentru a-i familiariza pe elevi cu instrumente ale muncii cu cartea, trebuie apelat la o metodă ce urmează calea parcursă de cititorul cu experienţă, atunci când citeşte în scopul de a învăţa sau măcar de a reţine ceea ce îl interesează, sau pur şi simplu din plăcere.

Această metodă este *lectura explicativă*. Aşa cum arată chiar denumirea ei, lectura explicativă este o îmbinare a lecturii cu explicaţiile necesare care, împreună, duc, în cele din urmă, la înţelegerea mesajului textului. Se poate spune că lectura explicativă este mai mult decât o metodă; ea este mai degrabă un complex de metode, o adevărată strategie didactică. Aşa cum sugerează chiar denumirea ei, lectura explicativă face apel la conversaţie, la explicaţie, la povestire şi chiar la demonstraţie.

Fiind un instrument de lucru folosit în vederea receptării unei opere scrise, lectura explicativă este, de fapt, un fel deosebit de analiză literară a textelor pe care le citesc elevii din ciclul primar, adaptată la nivelul capacităţilor lor intelectuale. Ca şi în cadrul analizei literare, citirea explicativă este un act de cunoaştere, realizat prin intermediul instrumentelor muncii cu cartea.

Lectura explicativă nu este doar un scop în sine; ea constituie, în primul rând, o modalitate de lucru, pentru a-i ajuta pe elevi să recepteze mesajul unui text. Din acest punct de vedere, lectura explicativă reprezintă un instrument de lucru la îndemâna învăţătorilor pentru înţelegerea mesajului scris. Ea nu este doar un instrument de lucru utilizat spre a dezvălui elevilor conţinutul unui text citit şi valorile multiple ale lui; ea trebuie să devină — în acelaşi timp — instrument de lucru pentru elevi. Cu alte cuvinte, această metodă reprezintă în egală măsură un mijloc de înarmare a elevilor cu instrumentele muncii cu cartea şi de receptare a valorilor expresiei scrise. Din această perspectivă, sarcina învăţătorului este, în acelaşi timp, de a-i familiariza pe elevi cu valorile informative, formativ-educaţionale, artistice ale unui text, precum şi cu instrumente ale muncii cu cartea. Calea este aceeaşi: lectura explicativă.

Ideea aceasta se înscrie, cum se constată, în orientările moderne ale învăţământului contemporan, în sensul de a asigura activităţii didactice un caracter instrumental. Pe această cale trebuie înţelese şi obiectivele principale ale citirii/lecturii ca domeniu al dezvoltării competenţelor de comunicare.

b) Componentele lecturii explicative şi instrumentele muncii cu cartea

Componentele lecturii explicative, ca metodă specifică folosită la receptarea unui text, sunt sugerate chiar de momentele pe care le parcurge un cititor ce urmăreşte să se instruiască prin intermediul cărţii.

Orice activitate didactică din domeniul formării capacităţii de lectură începe prin pregătirea elevilor în vederea citirii, în scopul introducerii lor în atmosfera generală a textului, în problematica lui. Această pregătire urmăreşte trezirea

Scanned with OKEN Scanner

interesului elevilor pentru text, creează un fond afectiv adecvat, pe care să se desfăşoare lecţia de citire. Pregătirea pentru citire se realizează printr-o *conversaţie* adecvată fie prin *povestirea* învăţătorului (atunci când elevii nu cunosc faptele necesare înţelegerii textului), fie pe baza *observaţiilor şi impresiilor elevilor* (realizate prin contactul lor nemijlocit cu realitatea despre care vor afla prin citirea textului), fie chiar pe baza unor *expuneri libere ale elevilor* (atunci când observaţiile şi impresiile lor sunt mai puternice). În multe situaţii, activitatea pregătitoare se poate face prin intuirea unor tablouri, a unor ilustraţii, prin prezentarea unor imagini video etc.

Etapele sau componentele lecturii explicative prin care se face receptarea mesajului textului, îndeosebi a celor narative, sunt următoarele: *citirea integrală a textului*, *citirea pe fragmente şi analiza acestora*, *activitatea în legătură cu planul textului*, *conversaţia generalizatoare* cu privire la conţinutul textului, *reproducerea textului* pe baza planului, printr-o exprimare pe cât posibil originală, *citirea de încheiere*.

Aceste componente, asupra cărora vom reveni în cele ce urmează, constituie în foarte multe cazuri etapele, momentele pe care le parcurge lecţia de citire. Este necesară însă o precizare. Textele de citire sunt foarte diverse din punct de vedere al conţinutului şi al formei, după cum extrem de diversă este şi realitatea pe care ele o oglindesc. De aceea şi componentele lecturii explicative trebuie folosite în mod diferit, în funcţie de specificul fiecărui text. Folosirea lecturii explicative, a componentelor acestei metode adaptată la particularităţile textului respectiv atrage după sine marea diversitate a structurii acestor lecţii. Chiar dacă metoda este aceeaşi, locul şi ponderea fiecărei componente ale ei sunt diferite de la lecţie la lecţie. De aceea, în organizarea şi desfăşurarea lecţiilor de citire, ca de altfel şi a lecţiilor la celelalte discipline, nu se pot stabili structuri general valabile, obligatorii în toate cazurile.

Problema principală în folosirea lecturii explicative este tocmai aceea de asigurare, în parcurgerea fiecărui text, a unui echilibru corespunzător între componentele lecturii explicative, pentru a le putea valorifica în mod deplin multiplele lor valenţe.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Planchard Emile, 1972, *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., Bucureşti
Schwartz, Bertrand, 1976, *Educaţia mâine*, E.D.P., Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

XII. FORMAREA CAPACITĂȚII DE RECEPTARE A MESAJULUI SCRIS, ROD AL EFORTULUI INTELECTUAL PROPRIU AL ELEVILOR

1. CONTRIBUȚII ALE ACTIVITĂȚII INDEPENDENTE A ELEVILOR LA ÎNVĂȚAREA TEHNICILOR MUNCII CU CARTEA

Asigurarea succesului în formarea unor capacităţi şi atitudini este determinată în mod hotărâtor de folosirea strategiilor participative în activitatea didactică. Acest adevăr de necontestat îşi află domeniul de afirmare îndeosebi în „dezvoltarea competenţelor proprii rezolvării de probleme" (M.E.N., 1998, p. 14). Iar un asemenea domeniu îl constituie şi cel al formării capacităţii de lectură/citire. Iniţierea elevilor cu tehnici ale activităţii cu cartea se realizează în toate împrejurările în care elevii sunt puşi în situaţia să exerseze în mod independent acţiuni implicate nemijlocit în însuşi procesul citirii.

Considerând că orice act de învăţare se desfăşoară cu bune rezultate numai prin angajarea efortului personal al celui ce învaţă, este firesc ca şi însuşirea instrumentelor muncii cu cartea să se realizeze prin punerea elevilor în situaţia de a opera în mod independent cu elemente ale lecturii explicative. Toate componentele de bază ale lecturii explicative pot constitui, ele însele, forme de muncă independentă sau semiindependentă utilizate la lecţiile de citire şi, în general, în împrejurările în care elevii sunt puşi în situaţia să folosească manuale sau alte cărţi. Numai operând cu aceste instrumente ale muncii cu cartea elevii şi le vor putea însuşi ca bunuri personale, pe care să le utilizeze în munca lor independentă, numai astfel vor învăţa cum să înveţe prin mijlocirea cărţii.

Tocmai de aceea apar utile şi necesare prezentarea şi analiza unor asemenea forme de muncă independentă la citire, privite din perspectiva familiarizării elevilor cu instrumentele muncii cu cartea. Prezentarea pe care o facem este orientativă şi nu epuizează, fireşte, multiplele forme de activitate independentă utilizate în învăţarea citirii. Ordinea în care o facem este, în linii generale, cea firească, adică cea în care se desfăşoară etapele lecturii explicative în citirea unui text.

Lectura integrală a unui text la orele de citire poate fi efectuată, de la caz la caz, şi în mod independent. De fapt, experienţa de zi cu zi demonstrează că, în condiţiile în care elevii cunosc tehnicile cititului, ei citesc în mod frecvent cu anticipaţie textul pe care-l vor parcurge la lecţia de citire, aşa încât curiozitatea pe care o oferă o primă lectură este deja satisfăcută.

Cu totul altfel este exersată această primă lectură a textului când se face pe baza unor cerinţe formulate de către învăţător, precum şi după unele explicaţii prealabile ale acestuia. Avem în vedere explicarea unor cuvinte şi expresii noi, care vor fi întâlnite în text, precum şi a felului în care trebuie realizată lectura în funcţie de specificul textului. De asemenea, elevii vor fi orientaţi să

Scanned with OKEN Scanner

reflecteze asupra ideii de bază ce se poate desprinde din text, eventual asupra structurii acestuia, a imaginilor artistice etc.

Prima lectură, integrală, a unui text ce urmează să fie parcurs la ora de citire poate fi realizată în mod independent fie ca temă pentru acasă, fie în clasă. Ceea ce trebuie avut în vedere este faptul că nu orice text poate fi dat spre a fi citit în mod independent, la prima vedere. Astfel, dacă textele aparţinând genului epic pot fi citite integral, în mod independent, deoarece nu creează dificultăţi, cele cu nuanţă lirică sunt mult mai dificile şi, datorită specificului pe care-l au, înţelegerea lor se realizează printr-o minuţioasă muncă de analiză, în vederea dezvăluirii semnificaţiei imaginilor artistice utilizate. De asemenea, socotim că nu este recomandabil să fie date spre a fi citite independent, înaintea analizei lor, textele cu pronunţată valoare educativă, formativă. Asemenea texte trebuie înfăţişate elevilor, astfel încât primul contact cu faptele pe care le evocă sau cu ideile ce le conţin să dezvăluie elevilor marea lor forţă emoţională. Oricum, există numeroase texte fie din manualele şcolare, fie din alte cărţi ce se adresează micilor şcolari, care pot fi citite integral, în mod independent, în vederea familiarizării lor cu această componentă a lecturii explicative, care poate fi de bun augur pentru angajarea elevilor în parcurgerea celorlalte etape ale lecturii explicative.

În continuare se poate cere elevilor să facă, independent, *delimitarea fragmentelor*, pe text, orientându-se după ideile principale formulate, date în prealabil.

Determinarea structurii unui text, a părţilor sau fragmentelor sale este o activitate destul de dificilă nu numai pentru elevi, ci şi pentru cititorii cu experienţă. Pentru a uşura această operaţie se poate face apel la unele criterii care stau la baza delimitării fragmentelor. Nu orice parte a unui text este, de fapt, un fragment, în sensul pe care acesta îl are în lectura explicativă, iar tendinţa manifestată uneori de a se fărâmiţa excesiv un text, fără a lua în considerare asemenea criterii, este dăunătoare. Criteriul cel mai bun ar fi, fără îndoială, cel logic, fiecare fragment constituind o unitate în structura întregii lecturi. Un asemenea mod de abordare a unui text poate fi la îndemâna unui cititor cu experienţă, dar este greu de aplicat pentru şcolarii din ciclul primar. Cum însă problema care ne interesează este aceea de a-i pune pe elevi să opereze în mod independent cu acest instrument al muncii cu cartea, se poate recurge la alte criterii, mai accesibile pentru şcolarii mici, pentru a nu realiza fragmentări arbitrare, după criterii formale, cum ar fi strofele sau alineatele.

Delimitarea fragmentelor depinde şi de specificul textului, de genul sau specia cărora le aparţine. Şi în acest caz, textele lirice prezintă unele dificultăţi. Unele dintre ele sunt constituite dintr-o singură unitate, încercarea de a le fragmenta fiind nejustificată, diminuând chiar valoarea lor afectivă. Altele, cum sunt pastelurile, sunt constituite, de fapt, din unu, două sau mai multe tablouri, a căror delimitare se face în funcţie de posibilitatea de a raporta fiecare tablou la imaginea integrală a poeziei.

Scanned with OKEN Scanner

Cele mai multe texte, chiar din manualele de citire, pot fi, însă, delimitate în fragmente, după criterii determinate fie de structura lor internă, fie de însăşi desfăşurarea acţiunii. Astfel, unele texte sunt concepute după structura clasică a unei compoziţii: introducere, cuprins, încheiere. Pentru altele, mult mai numeroase, prima idee înfăţişează, de regulă, cadrul general al desfăşurării acţiunii. În continuare, marcarea limitelor fragmentelor poate fi făcută în funcţie de plasarea în spaţiu a acţiunii, deci de trecerea ei dintr-un loc în altul, de succesiunea ei în timp, respectiv momentul deplasării în timp a acţiunii. Apariţia sau, dimpotrivă, dispariţia în povestire a unor personaje mai importante, precum chiar şi relaţia dintre cauză şi efect pot constitui, de asemenea, criterii de împărţire pe fragmente.

Iată doar câteva criterii care pot fi luate în considerare atunci când se stabileşte structura unui text, în vederea delimitării fragmentelor, a părţilor sale componente. Le-am amintit deoarece ele pot fi decisive pentru desfăşurarea corectă, cu bune rezultate, a acestei etape şi mai ales pentru că numai cunoaşterea lor asigură orientarea elevilor în exersarea corectă a acestei importante componente a lecturii explicative, astfel ca ea să devină un instrument al muncii cu cartea. Altfel, elevii vor realiza delimitarea pe fragmente la întâmplare sau, cum s-a mai arătat, după criterii formale, care ţin de aspectul exterior al unui text, nu de conţinutul său.

O primă condiţie care poate asigura succesul în delimitarea în mod independent a fragmentelor o constituie, aşadar, familiarizarea elevilor cu câteva criterii, care să stea la baza unei asemenea activităţi, în vederea conştientizării ei.

Deşi importantă, această condiţie nu este însă suficientă, ţinând seama de dificultatea unei asemenea activităţi. Elevii au nevoie de unele puncte de sprijin, care să le permită iniţierea lor treptată, dar corectă cu acest element important al lecturii explicative. Iată câteva asemenea puncte de sprijin.

Primele încercări pot consta din identificarea fragmentelor pe text, pe baza ideilor principale formulate dinainte fie în manual, fie de către învăţător. Numărul ideilor indică, firește, numărul fragmentelor, elevii delimitându-le în funcţie de conţinutul fiecărei idei. Este vorba, cum se vede, de recurgerea la calea deductivă, îndeobşte rar sau aproape deloc utilizată la lecţiile de citire, dar de o valoare incontestabilă în actul cunoaşterii, al exersării capacităţilor intelectuale ale elevilor.

În continuare, se pot introduce sarcini suplimentare pentru elevi, crescând gradul lor de independenţă. Astfel, se dau ideile principale numai pentru o parte din fragmentele textului, firește, pentru primele, solicitându-se elevilor să identifice fragmentele potrivite pentru fiecare idee. Restul textului va fi împărţit în fragmente (două, trei), eventual prin efortul personal al elevilor, iar dacă aceasta este, totuşi, dificil, se pot da indicaţii suplimentare. Se poate sugera, bunăoară, conţinutul esenţial al fiecăruia din ultimele două (trei) fragmente sau, dacă este suficient, se face doar precizarea câte fragmente mai sunt în

Scanned with OKEN Scanner

afara celor marcate prin ideile principale care au fost formulate şi de care elevii au luat cunoştinţă. În cazul unor texte care realizează descrieri, în proză sau în versuri, în locul ideilor principale se dau titlurile tablourilor care alcătuiesc întreaga descriere.

Sporind şi mai mult gradul de independenţă a elevilor în delimitarea fragmentelor, drept suport se amintesc doar câteva din criteriile de care trebuie să se ţină seama în acest scop, făcându-se, eventual, precizări cu privire la felul în care aceste criterii se aplică, în condiţiile date ale textului. După ce a fost parcurs un asemenea drum, în care elevii, pe baza efortului personal dirijat de învăţători, au efectuat în mod independent identificare fragmentelor unui text, ei se vor familiariza treptat cu această componentă a lecturii explicative, pe care şi-o vor putea însuşi ca un instrument al muncii cu cartea.

Momentul cel mai important al unei lecţii de citire este *analiza textului pe fragmente*. De aceea, familiarizarea elevilor cu această componentă a lecturii explicative, prin exersarea ei în mod independent, constituie una din sarcinile prioritare ale citirii. Acest moment al actului citirii reprezintă, de fapt, cel mai de seamă instrument al muncii cu cartea. De însuşirea lui depinde, în cele din urmă, capacitatea cititorului de a se orienta în mod independent într-un text, de a-i valorifica deplin întregul său mesaj.

Deşi complexă, analiza în mod independent a unor fragmente este o activitate absolut accesibilă, în special pentru elevii claselor a III-a şi a IV-a; ea este mult mai uşor de efectuat decât delimitarea fragmentelor. Faptul se explică, mai ales, prin aceea că se bazează pe modele oferite prin activitatea comună a învăţătorului cu elevii. Analiza în mod independent a unui fragment se face după ce această operaţie a fost făcută în colectiv pentru o parte din fragmente şi după o pregătire prealabilă corespunzătoare, în special pe marginea problemelor de vocabular.

Efectuarea analizei unui fragment în mod independent presupune, de asemenea, formularea prealabilă şi respectarea unor cerinţe care să fie cunoscute şi urmărite de elevi. Astfel, parcurgerea independentă a unui fragment nu se limitează doar la simpla citire a acestuia. Elevii trebuie să ştie că a analiza o parte a unui text citit înseamnă să efectueze citirea o dată sau de mai multe ori, să reflecteze asupra conţinutului, asupra semnificaţiei unor fapte desprinse, asupra limbajului utilizat, să raporteze mereu fragmentul la întregul text. De asemenea, elevii vor fi îndrumaţi să reproducă în gând conţinutul textului citit, folosind o exprimare liberă şi să reflecteze asupra ideii principale, căutând cea mai bună formulare a ei. O asemenea activitate solicită un mare efort intelectual din partea elevilor, şi numai o pregătire prealabilă adecvată îi asigură reuşita deplină.

Îndrumarea atentă a elevilor în timpul cât ei lucrează independent este, desigur, obligatorie şi trebuie făcută în mod diferenţiat, chiar individualizat. Avem în vedere în special sprijinirea elevilor care întâmpină greutăţi, a celor care au un ritm mai lent de citire. Timpul afectat pentru citirea şi analiza în mod

Scanned with OKEN Scanner

independent a unui fragment trebuie să permită elevilor efectuarea integrală a operaţiilor menite să asigure înţelegerea celor citite. În legătură cu aceasta, este necesar să fie combătută tendinţa elevilor de a parcurge în mare grabă, deseori superficial, textul citit, fără a-l studia.

Citirea şi analiza independentă sunt urmate de *verificarea măsurii în care elevii au înţeles conţinutul esenţial al fragmentului.* Spre deosebire de situaţia când analiza se face în colectiv, acum, gradul de independenţă a elevilor la comentarea textului este mult mai mare, iar înţelegerea conţinutului este rodul efortului lor personal. Aceasta presupune că, pe de o parte, însuşi acest conţinut este mult mai bine asimilat, iar, pe de altă parte, că elevii au făcut serioase acumulări în direcţia însuşirii unui instrument de bază al muncii cu cartea.

O formă eficientă de muncă independentă, într-un fel subordonată celei precedente, cu o sferă mai restrânsă de acţiune, o constituie *selectarea cuvintelor şi expresiilor noi*, în general a celor cu o mare valoare stilistică. Efectuarea în mod independent a acestei operaţii nu se reduce la simpla stabilire a înţelesului unor cuvinte, recurgându-se, cum se procedează de obicei, doar la sinonime. Un cuvânt nu se explică doar prin alte cuvinte. A lucra pe text în mod independent cu elemente de vocabular înseamnă a căuta sensul unor cuvinte sau expresii, mai întâi în contextul întâlnit în manual, iar apoi a le introduce în contexte noi. De aceea, o asemenea activitate trebuie să urmărească, mai ales, punerea elevilor în situaţia de a opera în mod independent cu noile achiziţii lexicale, prin introducerea lor în alte construcţii de limbă. *Explicarea cuvintelor* nu trebuie să determine însă schimbarea caracterului activităţii, transformând lectura într-o activitate de analiză a sensului cuvintelor.

Tema ce se dă spre a fi efectuată în mod independent poate solicita alcătuirea unor scurte compuneri, în care să fie utilizate cuvintele şi expresiile noi, sau alcătuirea unor propoziţii dezvoltate cu folosirea acestor achiziţii de lexic.

O altă modalitate de lucru ar putea consta din *comentarea unor valori artistice* întâlnite mai ales în poezii. Posibilităţile de efectuare în mod independent a unor astfel de lucrări sunt multiple. Indiferent însă de forma pe care o iau, ele trebuie să-i pună pe elevi în situaţia de a folosi cuvintele şi expresiile noi în practica exprimării libere, introducându-le în vocabularul lor activ. Altfel, activitatea cu vocabularul rămâne un simplu joc de cuvinte, care poate fi plăcut, antrenant pentru moment, dar fără valoare operaţională.

Activitatea independentă a elevilor, în scopul însuşirii unor instrumente ale muncii cu cartea, poate lua şi alte forme, îndeobşte cunoscute, cum sunt *citirea selectivă* a unor fragmente, a unor pasaje, fie pe baza cerinţelor formulate de învăţător, fie pe baza preferinţelor elevilor, precum şi *citirea pe roluri*. Şi aceste forme de citire presupun formularea prealabilă a unor cerinţe, care să determine operarea cu tehnici ale muncii cu cartea, cum ar fi formularea unor idei de bază din pasajele selectate, extragerea şi „prelucrarea" termenilor noi, reproducerea conţinutului esenţial al textului respectiv etc.

Scanned with OKEN Scanner

Foarte frecvent, şi de multe ori cu rezultate vizibile, se folosesc ca exerciţii de activitate independentă *răspunsurile* — orale sau scrise — *la întrebările sau temele formulate la sfârşitul unor texte sau la cele fixate de învăţători.* Întrebările şi temele din manualele de citire reprezintă auxiliare de seamă ale textelor, care pot avea o mare valoarea instrumentală pentru elevi. Acest lucru este determinat, pe de o parte, de calitatea formulării lor, iar, pe de altă parte, de modul în care este organizată activitatea de alcătuire a răspunsurilor de către elevi. Calitatea întrebărilor şi a temelor, indiferent că sunt formulate de manual sau de învăţător, este dată de măsura în care ele solicită efort de gândire din partea elevilor. Întrebările al căror răspuns se află gata formulat în textul citit, iar elevilor le rămâne doar sarcina să-l reproducă mecanic, au o valoare limitată la aspectul informaţional, fără a angaja resorturile formativ-educative. De aceea ele sunt cu atât mai valoroase, cu cât au un caracter mai generalizator şi îi obligă pe elevi ca, pornind de la datele aflate din textul studiat, să-şi lărgească sfera de cunoaştere cu elemente noi la care au ajuns prin efort propriu de gândire, prin încadrarea şi restructurarea noilor achiziţii în întregul patrimoniu cultural de care dispun, oricât de modest ar fi acesta.

Răspunsurile formulate de elevi la întrebările de la sfârşitul textelor sunt condiţionate de înseşi specificul şi gradul de dificultate al acestor întrebări. Astfel, unele întrebări sau teme solicită un răspuns concis, altele se pretează la o dezvoltare mai amplă a răspunsului. În cel de-al doilea caz, sunt evidente posibilităţile de a se formula răpunsuri cu un grad mai înalt de originalitate.

Numai în funcţie de aceste caracteristici ale întrebărilor şi temelor, răspunsurile vor fi elaborate fie oral, fie în scris. Se ştie că formularea în scris a răspunsurilor este o activitate mai dificilă decât formularea lor orală, fapt care reclamă discernământ în stabilirea modului în care elevii vor da răspunsurile. În acest sens, dacă răspunsurile concise pot fi date şi în scris, răspunsurile ample, care cer un efort de gândire mai mare, se vor da oral, ţinând seama şi de ritmul relativ lent de scriere al elevilor. Prin urmare, este recomandabil ca pentru toate temele scrise să fie selectate întrebările care cer un răspuns mai concis, iar cele care solicită relatări mai ample să fie examinate pe cale orală.

Cunoscând faptul că activitatea de scriere nu ocupă un loc special în planul de învăţământ şi că exerciţiile de scriere se efectuează mai ales în domeniul formării capacităţilor de comunicare, este necesar ca, şi la citire, o pondere corespunzătoare s-o aibă *temele scrise*. Condiţia principală a temelor scrise, la citire, o constituie necesitatea ca efectuarea lor să angajeze elevii în exersarea atât a actului scrisului, cât şi al cititului.

O formă foarte frecventă de temă scrisă la citire o constituie *copierea* unei anumite părţi a textului. Această formă de activitate independentă este eficientă numai în situaţia în care este precedată de exersarea actului cititului şi solicită din partea elevilor unele eforturi creatoare: copiere selectivă, construcţii gramaticale cu expresii întâlnite în text, formularea şi a unor idei sintetice. Altfel, mai ales dacă volumul textului copiat este mare, elevii ajung în situaţia

Scanned with OKEN Scanner

să consume mult timp şi multă energie pentru copiere, care însă devine o activitate mecanică, plictisitoare chiar, fără eficienţa necesară. De aceea, condiţia principală a temelor scrise, la citire, este de a determina elevii să exerseze în egală măsură atât scrierea, cât şi citirea.

2. LECTURA ÎN GÂND — FORMĂ SUPERIOARĂ DE ACTIVITATE INDEPENDENTĂ

Citirea cu cel mai ridicat nivel de independenţă este *citirea în gând.* Aceasta se poate realiza atunci când s-a ajuns la un înalt grad de automatizare, fiind pe punctul de a deveni deprindere, iar, în mod treptat, obişnuinţă.

Citirea în gând este forma cea mai productivă a acestui instrument al muncii intelectuale. Ea se învaţă prin exerciţii efectuate în mod independent. Prin citire se urmăreşte însuşirea unor valori ale culturii, în scopul utilizării acestora în practica socială, al transferării lor în însuşi comportamentul omului. Pentru ca aceste valori să devină operante este necesar să fie bine reţinute. Reproducerea conţinutului unui text citit reprezintă atât un mijloc de asimilare a achiziţiilor din cărţi, cât şi de păstrare, valorificare şi transfer ale acestora. De aceea, sunt necesare activităţi speciale, efectuate în mod independent, în care elevii să opereze cu asemenea instrumente ale muncii cu cartea.

Citirea în gând, în scopul reproducerii orale a unui text, integral sau parţial, constituie o formă de muncă independentă cu o mare valoare instrumentală. De altfel, în lectura explicativă ea este aşezată în rândul componentelor sale de bază. Spre deosebire de prima lectură a unui text, care poate fi efectuată şi independent, citirea în gând a unui text urmează după analiza acestuia, după cunoaşterea integrală a conţinutului, după valorificarea completă a sensurilor acestui conţinut. De aceea, citirea în gând, în scopul reproducerii orale a textului, nu solicită un prea mare efort din partea elevilor. Ea poate fi relaxantă, după efortul depus în etapele precedente. Valoarea ei constă în aceea că elevii exersează în mod independent forma cea mai productivă a lecturii, având drept obiectiv şi reproducerea conţinutului textului, iar angajamentul lor în realizarea actului complex al citirii este deplin. În plus, elevii vor realiza, tot în gând, reproducerea orală, într-o exprimare originală, noile achiziţii fiind un bun propriu, cucerit prin efort personal şi, în consecinţă, ele vor fi durabile. De aceea, se impune aşezarea cu mai mult curaj a acestei componente a lecturii explicative în rândul formelor de muncă independentă.

„Delimitarea textului în fragmente logice, formularea ideilor principale (numai în propoziţii sau în frază), recunoaşterea personajelor, povestirea orală a textului, povestirea scrisă a unor fragmente din text" (M.E.N., 1998, pp. 36, 43) sunt prevederi ale conţinuturilor învăţării în programele şcolare atât la clasele a II-a şi a III-a, cât şi la clasa a IV-a. La aceasta din urmă, mai apar prevederi cu privire la „recunoaşterea determinanţilor spaţiali şi temporali ai acţiunii, rezumatul naraţiunii după planul simplu de idei, personajul literar —

Scanned with OKEN Scanner

trăsături fizice–trăsături morale" (Idem, p. 51). Exersarea unor asemenea operaţii prin efort propriu de gândire asigură transformarea lor în instrumente sau tehnici ale muncii cu cartea, deci în capacităţi ale intelectului.

Problema pe care o aducem în discuţie nu este atât citirea post–lecţie, cât citirea pre–lecţie, pe care mulţi copii o realizează din proprie iniţiativă. Se cunoaşte faptul că elevii încep să citească unele texte din manuale fără să mai aştepte predarea lor în succesiunea lecţiilor. Aceasta este o formă de manifestare a curiozităţii, a interesului elevilor pentru cunoaştere. Conţinutul textelor de citire, ca şi al celor de istoria şi geografia patriei, este cunoscut de mulţi copii înainte de a-l afla la lecţiile respective. Fără îndoială că, printr-o astfel de citire, elevii realizează o lectură superficială, urmărind acţiunile, întâmplările, personajele, aspectele exterioare ale obiectelor şi fenomenelor. Ei nu-şi propun să realizeze o analiză a conţinutului, să desprindă ideile principale, precum şi cele mai adecvate concluzii şi învăţăminte. Cu toate acestea, dacă nu toţi, cei mai mulţi elevi îşi formează o privire de ansamblu asupra textului şi, ca atare, nu mai există noutatea menită să le întreţină atenţia, curiozitatea şi interesul pentru lecţia nouă. Oricum, nu li se poate interzice citirea anticipată. Învăţătorul trebuie să prevină superficialitatea în citire, să le recomande efectuarea unor acţiuni care se regăsesc în însăşi lectura explicativă.

Munca independentă desfăşurată de elevi la citire este o activitate care cere efort de gândire, nu o simplă formalitate. Astfel de teme pun în faţa elevilor unele probleme, creează dificultăţi care îi vor solicita să citească textul de câteva ori, să mediteze asupra conţinutului, ceea ce va contribui la formarea deprinderilor elevilor de a citi în gând, obiectiv dintre cele mai importante, care trebuie urmărit la lecţiile de citire, fiind evidenţiat de o seamă de pedagogi contemporani. „Dacă a existat o activitate intelectuală a cărei importanţă a fost multă vreme subapreciată în şcoală, de bună seamă aceasta este cititul în gând... În ultimă instanţă, scopul predării citirii este acela de a forma la elevi capacitatea de a citi în gând, cu repeziciune şi exactitate, sesizând conţinutul de idei al textului" (R. Dottrens, 1970, pp. 116–117).

Un alt reputat pedagog şi psiholog contemporan se referă îndeosebi la funcţia socială a lecturii în gând, adică la utilitatea ei pentru individ care, în societatea modernă, este solicitat nu doar să citească mult, ci să poată realiza această activitate cu o economie cât mai mare de timp. „Şcoala trebuie să dezvolte elevului două moduri de lectură: lectura cu voce tare şi lectura mintală sau în gând, prima nemaiavând astăzi, cel puţin din punct de vedere social, pentru cei mai mulţi dintre oameni, decât o importanţă redusă. Adevărata lectură este în gând, individuală, atât de curentă şi de utilă în viaţa reală" (E. Planchard, 1972, p. 247).

Citirea în gând este, prin natura ei conştientă, orientată de o sarcină ce se înscrie într-un proces de învăţare activ, prin care elevii dobândesc achiziţii noi; ea reprezintă un exerciţiu de lucru cu cartea efectuat în mod independent, iar prin aceasta devine şi eficientă.

Scanned with OKEN Scanner

În situaţia în care elevii efectuează o citire independentă şi au realizat sarcina dată — de a desprinde ideile principale şi determinarea fragmentelor —, lecţia de citire va continua cu verificarea rezultatelor obţinute de elevi.

În condiţiile în care citirea independentă — în gând — s-a efectuat în clasă, în a doua parte a lecţiei se va verifica modul de îndeplinire a sarcinii date. Alegerea unei modalităţi sau a alteia depinde de dificultatea textului, de gradul în care elevii stăpânesc aceste deprinderi. La început, şi în cazul textelor de dimensiuni reduse, citirea independentă se poate desfăşura în prima parte a orei.

În ambele situaţii, activitatea la lecţie se centrează pe discuţiile cu elevii asupra modului în care au desprins ideile şi au stabilit pe baza lor fragmentele respective.

Ca sarcini pentru citirea independentă pot fi stabilite şi alte teme: caracterizarea personajelor, reţinerea şi explicarea unor cuvinte şi expresii noi, desprinderea unor norme morale ş.a.; toate acestea vor forma obiectul discuţiilor orale.

Este un lucru firesc să apară diferenţieri între elevi în ceea ce priveşte capacităţile lor de înţelegere, de discernământ şi de esenţializare, de exprimare. Dar important este efortul depus de elevi prin angajarea lor într-un exerciţiu cu mari valenţe formative.

Pentru remedierea unor posibile şi fireşti situaţii, care solicită ameliorări, se recurge la citirea cu voce tare, orientarea fermă spre înţelegerea conţinutului textului prin folosirea corectă a fiecăruia din componentele lecturii explicative. Elevii sunt învăţaţi astfel cum să lucreze asupra textului, cum să realizeze o citire cu înţeles, să recitească până când reuşesc să dobândească înţelegerea corectă a mesajului textului. Importante rămân, în primul rând, elementele care ţin de tehnica învăţării prin lectură.

Opiniile exprimate în legătură cu activităţile de învăţare, desfăşurate la lecţiile de citire, nu trebuie să conducă la repudierea cititului cu voce tare. „Numai după ce elevii au înţeles conţinutul textului pe baza analizei lui, care angajează un efort conştient, se poate realiza o citire cu voce tare menită să dezvolte funcţiile expresive ale limbajului, să pună în valoare toate resursele stilistice ale textului, să redea prin intonaţiile corespunzătoare încărcătura afectiv-emoţională a acestuia“ (E. Blideanu; I. Şerdean, 1981).

Consideraţiile de mai sus, care au temeiuri psihopedagogie şi metodologice bine cunoscute, sunt afirmate tot mai insistent de mari pedagogi contemporani. Astfel, Robert Dottrens, în lucrarea pe care am mai citat-o, se referă la promovarea activismului elevilor în lecţiile de citire în cadrul relaţiei bilaterale care trebuie să definească rolurile celor doi factori angajaţi în procesul de predare–învăţare. „Lecţia de citire explicativă este un schimb de păreri, nu conferinţă. Învăţătorul nu trebuie să impună felul său de a gândi şi de a simţi; rolul său constă în a-i călăuzi pe copii, în a-i obişnui să reacţioneze la ceea ce citesc; în această activitate, inteligenţa şi afectivitatea sunt implicate în aceeaşi

Scanned with OKEN Scanner

măsură. O lecţie de citire explicativă bine condusă creează între elevi şi învăţători un fel de comuniune intelectuală în procesul căreia cu toţii încearcă aceleaşi gânduri şi sentimente, aceleaşi emoţii" (R. Dottrens, 1970, p. 123).

Pe această cale se realizează în cadrul lecţiei de citire o adevărată relaţie de colaborare între învăţător şi elevi, o comunicare în ambele sensuri, o relaţie ce nu poate fi concepută în afara unor activităţi comune, la care cota de participare a elevilor să fie din ce în ce mai mare, pentru a deveni astfel subiecţi ai propriei lor formări.

O temă menită să contribuie la dezvoltarea capacităţii de a învăţa ar putea să constea din punerea în corespondenţă a textului cu alte texte de acelaşi fel, cunoscute de elevi din lectura lor particulară, sau cu opere scrise de alţi autori, care se încadrează în aceeaşi tematică.

Astfel de teme îi solicită pe elevi să stabilească legături tematice între textele şi operele studiate, să integreze un text într-un sistem de idei, să-şi formeze astfel repere în gruparea şi clasificarea textelor. „Cunoştinţele devin pentru elevi multe şi de necuprins atunci când li se înfăţişează în mod static şi dispersat, sub forma unor insule. Ele apar ca fiind mai inteligibile atunci când alcătuiesc un flux continuu, sunt asociate, integrate, se reclamă, se presupun unele pe altele" (B. Grigoriu; O. Safran, 1976, pp. 52–53).

Fiind pus în corespondenţă cu alte texte, textul analizat dobândeşte noi semnificaţii; el este gândit de către elevi într-o viziune mai largă. Ca şi alte sarcini didactice de acest gen, exemplele de teme amintite nu fac decât să ofere sugestii în legătură cu posibilităţile multiple pe care le prezintă activitatea de receptare a mesajului scris, pentru a-i învăţa pe elevi cum să înveţe, cum să studieze şi să gândească un text pe care-l citesc. Activitatea desfăşurată în acest scop în clasă trebuie continuată prin munca independentă a elevilor atât în clasă, cât şi acasă. În acest sens, activitatea lor în afara programului şcolar trebuie sincronizată cu activitatea din timpul lecţiei în ceea ce priveşte cerinţele fundamentale ale învăţării, efortul susţinut, caracterul euristic, investigator al muncii elevilor, antrenarea, solicitarea şi, prin aceasta, dezvoltarea proceselor de cunoaştere şi, în primul rând, a operaţiilor gândirii, a trăsăturilor de personalitate.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Blideanu, Eugen; Şerdean, Ioan, 1981, *Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar*, E.D.P., Bucureşti

Dottrens, Robert, 1970, *A educa şi a instrui*, E.D.P., Bucureşti

Grigoriu, B; Safran, O., *Coordonate ale predării–învăţării din perspectiva didacticii moderne*, E.D.P., Bucureşti

M.E.C., C.N.C. *Noile programe pentru învăţământul primar*

Planchard, Emile, 1972, *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

XIII. GENERAL ŞI PARTICULAR ÎN RECEPTAREA MESAJULUI SCRIS

1. SENSUL ANALIZEI LITERARE ÎN STUDIUL LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE

Privit în ansamblul său, procesul receptării mesajului scris urmează drumul „descoperit" şi apoi parcurs în mod necesar de orice cititor, pentru a decodifica imaginile grafice şi a pătrunde în înţelesurile deloc ascunse ale vorbelor aşezate, nu la întâmplare, în construcţii de limbă şi în enunţuri, ce dau imaginea unui complex care îndeamnă la căutarea şi, mai ales, la găsirea unei lumi care, îţi dai seama că, de fapt, nu are niciun secret. Şi totuşi, satisfacţia aflării ei te face să nu regreţi deloc efortul la care te-ai supus. Lectura explicativă, căci aceasta e descoperirea cititorului împătimit în „arta" de a citi, este o îmbinare a lecturii/citirii cu explicaţiile necesare pentru aflarea tainelor cuprinse în creaţia literară sau nonliterară de care te-ai apropiat, desigur, nu întâmplător.

S-ar părea că este pretenţios să se vorbească în ciclul primar de analiza literară, de vreme ce această cale specifică de cunoaştere a valorilor estetice ale operelor literare este urmată, cu precădere, de persoane iniţiate în studiul literaturii. Şi totuşi, lucrul acesta este pe deplin posibil dacă avem în vedere că citirea explicativă — metodă specifică folosită la lecţiile de citire — nu este altceva decât analiza literară la dimensiunile textelor pe care le citesc elevii din ciclul primar, adaptată nivelului capacităţilor intelectuale ale acestora.

Făcând această afirmaţie, avem în vedere că, întocmai ca şi în cadrul analizei literare, citirea explicativă este un act de cunoaştere, realizat prin intermediul instrumentelor muncii cu cartea.

Ca şi analiza literară, citirea explicativă urmăreşte, în egală măsură, analiza fondului şi a formei unui text (idei, sentimente). Aceste două laturi ale analizei sunt inseparabile. Analiza formei nu poate fi un scop în sine, ci este subordonată înţelegerii textului. Prin studierea mijloacelor de expresie, deci a formei, se asigură o mai bună înţelegere a semnificaţiei conţinutului.

După cum se vede, analiza literară, folosită în toată complexitatea ei abia în clasele liceale, îşi găseşte locul şi la clasele mici, sub forma lecturii explicative, adaptată la particularităţile de vârstă ale elevilor.

Modalităţile prin care elevii din ciclul primar sunt conduşi spre înţelegerea mesajului unui text literar depind atât de conţinutul tematic al textului respectiv, cât şi de genul şi specia literară în care se încadrează. Oricât de nefiresc sau de forţat ar părea, toate textele din manualele de citire ale ciclului primar (avem în vedere în special pe cele de la clasele a II-a şi mai ales a III-a şi a IV-a) se încadrează, într-un fel sau altul, într-un gen şi specie literară, sau, eventual, pot să conţină pasaje, replici din genuri diferite, ori pot fi nonliterare.

De aceea, în abordarea unui text de citire este necesară cunoaşterea raportului dintre autor şi realitatea pe care o exprimă, a modalităţilor specifice

Scanned with OKEN Scanner

de a înfăţişa această realitate. Nu poate fi înţeleasă, spre exemplu, o poezie lirică, dacă nu se porneşte de la ceea ce are specific o asemenea creaţie: exprimarea directă, de către autor, a gândurilor şi sentimentelor sale. Pentru a fi înţeleasă o asemenea operă, trebuie parcurs drumul invers pe care l-a parcurs autorul: de la imaginile artistice spre gândurile şi sentimentele care le-au generat.

Chiar în ciclul primar, elevii pot fi deprinşi cu o anumită metodologie în analiza şi comentarea unui text literar, în general. Indiferent de specificul textului, trebuie să se descopere, mai întâi, conţinutul de idei, sentimente şi apoi modalităţile de exprimare a acestui conţinut. Cu alte cuvinte, investigarea unui text solicită răspuns la două întrebări: *Ce exprimă, ce înfăţişează autorul în opera respectivă? Cum, prin ce mijloace exprimă acest conţinut?* Răspunsurile la aceste două întrebări nu se formulează, însă, în mod succesiv, ci — mai degrabă — simultan.

Dacă în formularea răspunsului la prima întrebare, referitoare la conţinut, nu există procedee variabile în funcţie de genul literar, răspunsul la cea de a doua întrebare trebuie formulat în funcţie de genul literar. Tocmai forma în care este îmbrăcat un anumit conţinut dă nuanţa specifică a genului respectiv, iar dacă această nuanţă nu este cunoscută, nici conţinutul nu poate fi dezvăluit în mod corect, în plenitudinea lui. Lucrul acesta este valabil mai ales în cazul textelor lirice, în general al celor cu o mare valoare educativă, care îşi pierd din forţa lor evocatoare, emoţională, dacă nu se porneşte de la dezvăluirea sensului figurat al formelor de expresie folosite de autor. În creaţia lirică se are în vedere nuanţarea sau evoluţia sentimentului, gradarea lui, care sunt date de imaginile artistice, iar acestea sunt realizate prin anumite procedee stilistice şi prin versificaţie.

În cazul textelor ce se încadrează în *genul epic*, ideile, sentimentele, gândurile sunt purtate de persoane, de faptele şi atitudinea acestora, de evenimente sau întâmplări. Ca atare, analiza acestor texte se bazează tocmai pe interpretarea faptelor înfăţişate.

Susţinând ideea introducerii elevilor din ciclul primar în analiza textelor de citire în funcţie de diversitatea lor, de apartenenţa lor la un anume gen sau specie literară, nu avem în vedere renunţarea la metodele specifice activităţii de receptare a mesajului scris. Lectura explicativă rămâne metoda care poate asigura atât dezvăluirea mesajului unui text, cât şi familiarizarea elevilor cu instrumente ale muncii cu cartea. Componentele lecturii explicative oferă resurse multiple de valorificare deplină a conţinutului unui text de citire, indiferent de genul sau specia din care face parte. Ceea ce apare deosebit este ponderea pe care o va avea, în efectuarea analizei textului, fiecare dintre elementele lecturii explicative.

Componenta principală a lecturii explicative este tocmai *analiza textului pe unităţi*, ceea ce presupune cunoaşterea creaţiei literare în intimitatea ei, prin descompunerea ei în elementele constitutive şi prin studiul rolului şi locului

Scanned with OKEN Scanner

fiecăruia în structura operei. *Imaginea literară* este considerată astăzi o realitate *polivalentă*, *polisemantică*, ceea ce înseamnă că interpretările diverse, particulare nu fac decât să-i sporească bogăţia. La aceasta mai trebuie adăugat faptul că interpretarea unui text mai este determinată şi de particularităţile individuale ale celui care îl analizează.

Pentru a se putea manifesta personalitatea fiecărui cititor este necesar ca acesta să dispună de capacitatea de a se orienta în textul citit, în funcţie de ceea ce are particular, specific acel text atât din punct de vedere al conţinutului, cât şi al formei. De aceea, este necesară o incursiune în metodologia analizei câtorva categorii aparte de texte, pe care le întâlnesc şcolarii mici în manualele de citire sau în alte cărţi accesibile lor şi care, prin particularitatea şi specificul abordării lor, dau imaginea deplină a complexităţii lecturii explicative.

2. DIVERSITATEA TEXTELOR ŞI CARACTERUL POLIVALENT AL LECTURII EXPLICATIVE

Funcţia instrumentală a citirii se referă la însuşirea de către elevi a instrumentelor muncii cu cartea. Pentru ca aceste instrumente să fie cu adevărat operante, cel care le posedă va trebui să le poată utiliza în condiţiile foarte diferite pe care le oferă expresia tipărită. Un cititor ajunge, în mod inevitabil, în faţa unei mari diversităţi de genuri şi specii literare şi nonliterare. Realitatea pe care o înfăţişează o operă tipărită ia o multitudine de forme şi modalităţi de expresie. Ea poate să apară prin faptele, cuvintele şi întregul comportament al unor personaje, desfăşurându-se în timp şi spaţiu; în multe creaţii literare, realitatea este oglindită prin puterea de expresie a imaginilor artistice, a unor figuri de stil cu profunde semnificaţii. Unele opere redau cu o mare forţă evocatoare imagini şi fapte ale unui trecut îndepărtat; altele cuprind realităţi ale zilelor noastre. În numeroase opere, realitatea, în special din natură, este înfăţişată direct, sub forma explicării unor noţiuni ştiinţifice; în altele, elementele reale se îmbină cu ficţiunea, chiar cu anticipaţia ştiinţifică. Unele creaţii sunt în proză, altele, în versuri.

Ilustrările făcute mai sus, fără a epuiza marea diversitate a expresiei tipărite, sunt suficiente pentru a sublinia ideea că un cititor posedă cu adevărat instrumentele muncii cu cartea numai atunci când este capabil să le folosească în mod creator, cu discernământ, în funcţie de particularităţile specifice fiecărui text. Altfel, o bună parte din creaţiile tipărite, deşi sunt pe deplin accesibile, nu vor fi înţelese şi, ca urmare, pot fi abandonate. Se ajunge astfel ca preferinţele cititorului pentru un anumit gen de carte, de text tipărit, să fie orientate nu atât după gustul fiecăruia sau de anumite motive interioare, ci mai mult de capacitatea disponibilă pentru a folosi instrumentele muncii cu cartea în funcţie de specificul operei respective. Tocmai de aceea instrumentele muncii cu cartea trebuie să aibă un caracter *polivalent* pentru a fi într-adevăr eficiente.

Scanned with OKEN Scanner

Procesul familiarizării elevilor cu tehnicile muncii cu cartea trebuie să includă şi formarea capacităţii de a folosi aceste tehnici potrivit genului şi speciei cărora le aparţine fiecare operă citită. Această posibilitate apare concomitent cu însuşirea instrumentelor muncii cu cartea şi nu poate fi amânată până în momentul învăţării noţiunilor de teoria literaturii. Elevii învaţă astfel de concepte în ciclul gimnazial şi în special în liceu, în timp ce ei întâlnesc mult mai devreme, în lecturile lor, creaţii literare de mare diversitate, încă în primele clase ale ciclului primar. Capacitatea elevilor de a se orienta în diversitatea textelor tipărite nu este determinată de cunoaşterea noţiunilor de teoria literaturii, aşa cum se învaţă acestea în liceu. Formarea capacităţii de a se orienta în textul citit, în funcţie de specificul acestuia, este asigurată de faptul că, încă din primele clase ale şcolii generale, elevii operează cu elementele lecturii explicative, deci cu instrumente ale muncii cu cartea, pe texte extrem de diferite. De fapt, ceea ce va deosebi modul de abordare a textelor de citire în funcţie de specificul lor nu este metoda, care rămâne aceeaşi, *lectura explicativă*, ci ponderea diferită pe care o vor avea diversele componente ale acestei metode, în funcţie de particularităţile fiecărui text.

Familiarizarea elevilor cu unele tehnici eficiente de activitate cu cartea trebuie rezolvată, prin urmare, pornindu-se de la diversitatea textelor, care este extrem de mare şi care oferă largi posibilităţi de a-i pune pe elevi în situaţia *să opereze cu instrumentele muncii cu cartea în condiţii diferite, în funcţie de specificul fiecărui text.*

Pentru a ilustra această afirmaţie vom face un succint inventar al textelor de citire în general, aşa cum, de altfel, ele sunt sugerate de înseşi programele şcolare, fără a urmări neapărat criteriul cunoscutelor genuri şi specii literare. De asemenea, trebuie avut în vedere că, de fapt, nu există genuri pure; deseori, în aceeaşi creaţie apar elemente specifice unor genuri literare cu pondere diferită. Vom lua în considerare, drept criteriu principal, conţinutul textelor şi forma de exprimare în care ele sunt realizate. Un asemenea inventar poate fi realizat chiar făcând abstracţie de actualul conţinut al manualelor şcolare de limbă şi literatură română.

În manuale şi, în general, în lecturile şcolarilor mici, o pondere însemnată o deţin *textele cu caracter epic.* În ceea ce priveşte conţinutul lor, acesta înfăţişează fie aspecte din viaţa copiilor sau adulţilor, fie momente din trecutul sau prezentul patriei etc.; basmele, poveştile şi povestirile fac parte, de asemenea, din lecturile preferate ale şcolarilor. Fireşte, însuşi acest conţinut obligă la o tratare diferenţiată a textelor respective. În lectura preferată a elevilor există numeroase *texte cu conţinut istoric*, înfăţişând momente glorioase din trecutul şi din prezentul patriei. Ele se încadrează în genul epic, dar au un specific anume, determinat de marea lor forţă evocatoare. De asemenea, ele însele se diferenţiază, ceea ce obligă la o tratare corespunzătoare. Astfel, unele momente din istoria patriei şi a poporului nostru sunt înfăţişate sub forma *legendelor*; alte texte istorice, realizate de maeştri ai scrisului românesc, au o

Scanned with OKEN Scanner

mare valoare artistică, presupunând o abordare specifică. În sfârşit, pot exista texte cu conţinut istoric „pur", care îi apropie pe elevi de manualul de istorie. Elevii, deseori, citesc unele texte care evocă viaţa, activitatea şi opera unor personalităţi marcante din istoria culturii româneşti sau universale. În mod firesc, şi aceste texte impun un anumit fel de tratare.

Textele care creează dificultăţi mai mari în înţelegerea lor sunt cele care aparţin *genului liric*. Ele au o pondere mai mică în manualele şcolare de limba şi literatura română, dar valoarea lor este incontestabilă şi, în ciuda dificultăţilor de a le aborda, aduc satisfacţii deosebite. Pentru a depăşi greutatea parcurgerii şi analizării unui text liric trebuie să se ţină seama de faptul că el exprimă gândurile, sentimentele, emoţiile autorului în mod direct, *prin intermediul imaginilor artistice*. Asemenea texte nu conţin o naraţiune care să poată fi povestită, ci urmăresc, mai ales, cultivarea unor *trăiri emoţionale*. De aceea analiza textelor lirice diferă de cea a textelor care conţin o naraţiune. În acest caz, deşi este vorba tot de texte literare, lectura explicativă se foloseşte într-un mod specific. Înţelegerea mesajului unui text liric cere un efort suplimentar, care poate fi însă depăşit printr-o abordare corectă a modului în care se face analiza şi comentarea lui. A nu-i pune pe elevi în faţa unor texte lirice, în general, a nu-i învăţa încă din ciclul primar să citească şi chiar să creeze asemenea texte, pe motiv că ar fi inaccesibile, înseamnă a-i priva de cunoaşterea unuia dintre cele mai atractive domenii ale literaturii.

În lectura elevilor se întâlnesc şi texte cu conţinut ştiinţific, a căror pondere este însă mult diminuată în manualele de limba şi literatura română, în condiţiile în care există manuale pentru discipline din aria curriculară *Matematică şi Ştiinţe ale naturii*. Unele dintre aceste texte, chiar dacă din punct de vedere al conţinutului informaţional au un caracter „ştiinţific", în privinţa formei sunt şi trebuie să fie, totuşi, literare.

Pe lângă categoriile de texte amintite, un loc aparte îl ocupă *fabulele*, care aparţin genului epic, *ghicitorile*, *zicătorile* ş.a. Toate categoriile de texte pe care le-am amintit sunt realizate *în proză sau în versuri*, ceea ce obligă, de asemenea, la o anumită abordare metodologică.

În formarea capacităţii de receptare a mesajului scris se porneşte de la premisa că accesibilitatea şi evitarea supraîncărcării elevilor nu exclud punerea lor în contact cu o literatură de valoare, adresată anume copiilor. Şcolarii mici sunt capabili să înţeleagă şi să guste o creaţie de un nivel artistic elevat. De aceea, analizând o operă literară destinată copiilor, nu trebuie să se recurgă la schematizări, la simplificări, care o sărăcesc de tot ce este valoros, invocând caracterul ei inaccesibil. *Accesibilitatea unui text pe care îl citesc şcolarii mici nu este dată atât de nivelul lui artistic ridicat, de numărul figurilor de stil, cât de măsura în care problematica acestei creaţii se înscrie în sfera de interese ale copiilor, precum şi de felul în care elevii sunt conduşi, prin intermediul lecturii explicative, să-i înţeleagă sensurile. Astfel, accesibilitatea devine nu atât o chestiune de conţinut, cât mai ales de metodă.* La toate

Scanned with OKEN Scanner

acestea trebuie adăugat un adevăr care e primordial. Important este nu cantitatea de informaţii receptate, ci nivelul la care este realizată comunicarea, măsura în care au fost exersate tehnici de învăţare prin mijlocirea cărţii şi altele.

Faptul că textele de citire sunt atât de variate nu trebuie să ducă la concluzia că pentru fiecare din ele trebuie căutată o metodă aparte, nici măcar că fiecăruia trebuie să-i corespundă o anumită structură metodică. În fond, metoda rămâne aceeaşi: lectura explicativă. Ceea ce apare însă diferit, cum s-a arătat, este ponderea deosebită ce trebuie asigurată fiecărei componente a lecturii explicative.

3. ANALIZA TEXTELOR CARE CONȚIN O NARAȚIUNE

Cele mai multe texte accesibile elevilor din clasele primare fac parte din genul epic şi, în general, nu creează dificultăţi de ordin metodic. *„Într-o definiţie elementară şi cu totul generală, genul epic cuprinde totalitatea operelor care conţin o naraţiune"* (C. Parfene, 1977, p. 224). Naraţiunea presupune povestirea, relatarea, nararea unor întâmplări, a unei acţiuni la care participă diverse personaje.

Cea dintâi problemă ce trebuie rezolvată, chiar dacă elevii nu posedă noţiuni de teorie literară, este stabilirea genului literar căruia îi aparţine.

Acest lucru se poate face direct, fără a se recurge la vreo definiţie, fără a se face apel la noţiuni de teorie literară. După o primă lectură, repetată până la însuşirea sumară a conţinutului, *se stabileşte că în textul respectiv se povesteşte ceva (o întâmplare, o acţiune).* După aceasta se pot adresa întrebările:

— *Cine povesteşte?* (autorul)

— *Cine săvârşeşte faptele, întâmplările povestite de autor?* (se numesc personajele, individuale sau colective)

Aşadar, *studiem un text în care se povesteşte ceva*, în care apar personaje care participă la aceste întâmplări. Autorul redă faptele săvârşite de personaje, povestind. De cele mai multe ori, el nu participă la acţiune.

Copilul poate înţelege şi gusta cu mai multă plăcere textul, dacă este condus să intuiască gradaţia interioară a acţiunii, desfăşurarea, mai mult sau mai puţin dramatică, a acesteia. Un text literar îl atrage şi-l captează pe copil, cu cât acţiunea lui este mai concentrată, mai bine dozată şi condusă către punctul culminant şi deznodământ. Copilul urmăreşte „cu sufletul la gură" conflictul dintre bine şi rău în basme, în povestiri, unde aceste două elemente contradictorii sunt mai bine conturate. El se bucură sincer de succesul binelui, este tot timpul alături de eroul preferat. Există, aşadar, o participare activă, determinată, s-ar putea spune, de tendinţa înnăscută de a dori triumful binelui. Această tendinţă firească a copiilor ar putea fi utilizată ca punct de plecare pentru înţelegerea modului în care autorul unei povestiri, al unui basm sau al unei legende îşi organizează gradat desfăşurarea acţiunii, până la punctul culminat, care, în mod firesc, îi atrage cel mai mult pe copii, şi apoi până la deznodământ, care dă satisfacţia deplină a triumfului binelui asupra răului.

Scanned with OKEN Scanner

Manualele de limba şi literatura română, cărţile de lectură pentru elevi oferă asemenea texte închegate, în care are loc o desfăşurare dramatică a unor întâmplări, ceea ce dă învăţătorului posibilitatea de a orienta copiii, pe cale intuitivă, prin intermediul textului asupra înlănţuirii logice, gradate şi, deseori, dramatice a desfăşurării acţiunii. De aceea, însăşi organizarea interioară a textului poate deveni un instrument de lucru utilizat în vederea înţelegerii mesajului operei literare.

Numeroase texte în care apare o naraţiune au un subiect închegat, prezintă un conflict dramatic, o înfruntare între două forţe puternice, dintre care una iese învingătoare. Alte texte literare cu o reală valoare artistică prezintă, de asemenea, acţiuni cu o structură interioară bine închegată, ceea ce oferă învăţătorului prilejul de a conduce elevii spre parcurgerea conştientă a textului literar.

Un rol de seamă în înţelegerea textului epic îl are *expoziţiunea*, care oferă *cadrul natural, timpul şi principalele personaje ale acţiunii*. În unele texte, aceste elemente apar clar încă de la început. În alte cazuri este necesar un comentariu asupra timpului în care are loc acţiunea, pentru a se clarifica în mintea copiilor momentul istoric respectiv.

Deseori, timpul nu prezintă interes, deoarece faptele şi caracterele înfăţişate sunt general valabile, fiind manifestări ale unor atitudini fundamentale ale omului în faţa vieţii (munca, hărnicia, lenea, lăudăroşenia, minciuna etc.), iar comentariul asupra expoziţiunii poate fi orientat în acest sens.

Astfel, numeroase poveşti, basme, încep cu... *„A fost odată”*, *„trăia odată, demult”*. Personajele principale sunt prezentate, deseori, la început. În textul literar *Bunicul* de Barbu Delavrancea, care are şi nuanţe lirice, expoziţiunea îl înfăţişează, pictural, pe bunicul albit de vreme, cu ochii „blânzi şi mângâietori”, în consonanţă cu întreaga desfăşurare a acţiunii.

Comentariul asupra expoziţiunii unui text narativ presupune crearea premiselor pentru înţelegerea desfăşurării în continuare a acţiunii, a evenimentelor.

Învăţătorul poate atrage atenţia elevilor asupra faptului că, deseori, încă de la începutul textului, scriitorul simte nevoia să prezinte locul şi timpul acţiunii şi principalele personaje, cu trăsăturile lor de caracter definitorii, potrivit cărora acţionează. Prin urmare, orice text narativ are, la început, un moment de mică întindere, în care se face cunoştinţă cu *timpul*, *locul* şi *principalele personaje*.

Intriga textului, al doilea moment al subiectului, apare ca o motivare a acţiunii ce urmează; uneori este inclusă chiar în expoziţiune. De cele mai multe ori, însă, intriga este un moment scurt al subiectului, care determină desfăşurarea acţiunii şi, uneori, chiar deznodământul. Acest moment se află, de obicei, imediat după stabilirea locului şi timpului subiectului, iar determinarea lui are menirea de a orienta, în continuare, atenţia elevilor asupra mersului acţiunii. Astfel, în lectura *Vulpea bearcă* (Al. Odobescu), încă din fragmentul al doilea elevii vor putea intui înţelegerea făcută între vânător şi slujitorul său, sătul de minciuni vânătoreşti, hotărât să plece şi vor înţelege de ce vânătorul a ciuntit

Scanned with OKEN Scanner

coada vulpii, în momentele următoare. În textul *Judecata vulpii* (Petre Ispirescu), elevii află, tot în al doilea fragment, de ce vulpea a închis şarpele înapoi în văgăună, după ce fusese eliberat de om. Aici se dezvăluie tocmai intriga poveştii. În felul acesta, acţiunea în sine capătă o motivare şi o desfăşurare logică.

Sublinierea acestui moment al subiectului unei creaţii literare epice, chiar pentru elevii din ciclul primar, are o importanţă deosebită nu numai pentru înţelegerea textului, ci şi pentru *activitatea de elaborare a compunerilor cu subiecte asemănătoare*, care trebuie să aibă o motivaţie corespunzătoare.

În textele citite de şcolarii mici, *desfăşurarea* subiectului se reduce deseori la una sau două idei principale, alteori aceasta este mai amplă, cuprinzând mai multe momente.

Copiii de vârstă şcolară preferă povestirile a căror acţiune se desfăşoară în ritm alert, trepidant, realizate prin aglomerare de verbe, uneori la timpul prezent. Nu pot fi ocolite însă nici povestirile desfăşurate într-un ritm lent, care au frumuseţea lor, prin atmosfera calmă, alunecând uneori în descrieri, prin înclinaţie spre meditaţie, orientată prin comentariul autorului (*Fetiţa cu chibrituri* de H.Ch. Andersen).

Fiind cunoscută tendinţa unor copii de a trece uşor, chiar de a „sări" peste pasajele descriptive sau peste cele în care se face fie o analiză psihologică, fie un comentariu, este recomandabil să se insiste asupra acestor fragmente, să li se dezvăluie valenţele lor estetice şi afective, precum şi faptul că ele uşurează înţelegerea deplină a textului.

Analiza desfăşurării subiectului este orientată, în continuare, spre receptarea şi înţelegerea *punctului culminant*, care este momentul cel mai captivant pentru orice cititor, aşteptat cu mare interes de elevi; acum acţiunea atinge încordarea maximă. Cele două laturi ale conflictului — binele şi răul — se înfruntă direct, una ieşind învingătoare.

Marcarea punctului culminant al unui text poate constitui un bun prilej pentru a evidenţia trăsături de înaltă ţinută morală ale unor personaje, trăsături verificate tocmai în acest punct de maximă încordare. Asemenea momente ale unei creaţii epice conţin mari resurse educative, creând maxime trăiri afective.

Astfel, în povestirea *Arcaşul lui Ştefan*, punctul culminant îl constituie confruntarea dintre un bătrân arcaş moldovean, căzut prizonier la tătari, şi însuşi hanul tătarilor. Deşi comportarea bătrânului contravenea regulilor stabilite la curtea hanului tătar, acesta este totuşi impresionat de calităţile lui morale. Bătrânul, cu demnitatea caracteristică moldovenilor, refuză să îngenuncheze în faţa duşmanului. Pentru el era o mare ruşine să se întoarcă la ai săi învins, purtând cu el pecetea umilinţei, ceea ce scoate în evidenţă mândria sa de a fi moldovean, curajul şi demnitatea sa, cu care a câştigat stima şi preţuirea celor puternici. Gestul hanului de a-l lăsa liber şi de a-l copleşi cu daruri este o dovadă că cinstea, demnitatea şi curajul sunt mai puternice decât forţa fizică.

Scanned with OKEN Scanner

În unele cazuri, punctul culminant dezvăluie resurse comice care provoacă bună dispoziţie, dar care au şi reale valenţe educative. Astfel, acţiunea din povestirea *Vulpea bearcă* se desfăşoară lent, cu nuanţe uneori dramatice către punctul culminant, marcat de bine cunoscuta replică a vânătorului: „Ce? Vrei să las vulpea bearcă? Dar mai bine mă lipsesc de tine decât să rămâie vulpea mea fără coadă".

Deznodământul unei naraţiuni nu trebuie privit doar ca „sfârşitul acţiunii"; el nu încheie activitatea de analiză a textului, ci reprezintă *un prilej în plus de reflecţii care creează emoţii, satisfacţii* pentru triumful binelui, al adevărului. De aceea, discuţiile referitoare la deznodământ trebuie astfel dirijate, încât elevii să vadă în rezolvarea conflictului expresia spiritului de dreptate, ca o trăsătură esenţială a personalităţii umane.

Deznodământul poate cuprinde sau poate fi completat cu *o învăţătură, o maximă, un proverb*, izvorâte din înţelepciunea poporului nostru, din concepţia lui sănătoasă despre viaţă.

La cele mai multe texte care conţin o naraţiune, familiarizarea elevilor cu subiectul se face cu prilejul analizei textului respectiv pe fragmente, prin urmare, în etapa în care se parcurge una dintre componentele de bază ale lecturii explicative.

În aceste texte, ideile principale se desprind din acţiunea şi comportarea personajelor. Conţinutul (tematic, de idei etc.) poate fi desprins după parcurgerea integrală a textului.

— *Care este ideea centrală (principală) a textului?*

— *Ce alte idei se mai desprind din acţiune?*

În continuare, urmează analiza textului, pentru a se afla cum procedează autorul (povestitorul) ca să poată transmite cititorului aceste idei (prin înfăţişarea unor momente, a unor întâmplări legate de subiectul textului, de ideea sa de bază).

Acum, elevii vor fi orientaţi să observe că unele momente ale acţiunii prezintă cadrul, timpul, împrejurările în care se petrec faptele, întâmplările, precum şi, eventual, participanţii la acestea, personajele (expoziţiunea), alte momente arată cauzele desfăşurării acţiunii (intriga), succesiunea evenimentelor, din ce în ce mai încordate (desfăşurarea), până când se atinge momentul cu tensiunea cea mai înaltă (punctul culminant), ultimul moment înfăţişând sfârşitul acţiunii (deznodământul).

Subiectul textului care conţine o naraţiune este constituit, astfel, din totalitatea acestor momente dispuse într-o anumită ordine. Elevii vor fi orientaţi spre ordinea momentelor pentru a putea înţelege mai uşor mesajul operei şi pentru a realiza apoi o expunere sistematică a conţinutului textului respectiv, cu sublinierea a ceea ce are el mai semnificativ. Pe această cale, elevii vor fi învăţaţi să facă o expunere clară, echilibrată şi gradată a conţinutului unui text care conţine o naraţiune.

Scanned with OKEN Scanner

Delimitarea fragmentelor unui text epic, fără a se identifica întru totul cu organizarea interioară sau cu momentele acţiunii, poate fi realizată totuşi corect, de la caz la caz, fie după criteriile arătate mai sus, fie după altele. Astfel, succesiunea în timp a întâmplărilor, evenimentelor, faptelor, locul unde se petrece acţiunea (momentul deplasării ei în spaţiu), apariţia sau dispariţia unor personaje, relaţia dintre cauză şi efect ş.a. pot marca, aşa cum s-a mai subliniat, limite ale unor fragmente, criterii după care se face această operaţie, în cazul textelor care conţin o naraţiune. Oricum, fragmentele — indiferent de genul în care se încadrează textul — nu reprezintă o parte luată la întâmplare din acest text. Ele nu se confundă cu alineatele sau cu strofele şi nu se delimitează după criterii formale. De aceea, intervenţia şi dirijarea atentă a elevilor de către învăţător reprezintă o condiţie a reuşitei acestei acţiuni.

Celelalte momente ale lecturii explicative se desfăşoară în continuare, cu accent simultan pe conţinut şi pe formele de exprimare folosite de autor.

Ilustrările făcute până aici s-au referit doar la texte în proză. Există şi creaţii epice în versuri, accesibile elevilor mici. Cea mai accesibilă şi, în acelaşi timp, îndrăgită de şcolari este *fabula.* Ca specie care se încadrează în genul epic, *fabula este o creaţie literară în versuri, în care sunt înfăţişate, prin ceea ce fac nişte vieţuitoare, anumite obiceiuri rele (năravuri) cu referire specială la comportamentul unor oameni, în scopul de a le îndrepta.* O astfel de scriere se citeşte şi se învaţă ca orice povestire în care apar întâmplări, personaje. Învăţătura (morala) care se desprinde din conţinutul celor povestite este aşezată de cele mai multe ori la sfârşit.

O asemenea creaţie, pe deplin accesibilă şcolarilor mici, este *Musca la arat* de Al. Donici. Autorul povesteşte, în versuri, o întâmplare din lumea unor vieţuitoare, legată de muncă. Ideea care se desprinde poate fi considerată „urâţenia lăudăroşeniei cu munca altora" (este urât să te lauzi cu munca altuia). Semnificaţia punctului culminant constă în faptul, prezentat cu iscusinţă de poet, că numai prin trecerea subiectului la plural — „noi" — (*Nu vezi că noi ne-ntoarcem/Din câmp de la arat?*) musca reuşeşte să-şi atribuie meritul de a fi muncit, deşi adevărul este altul.

Deznodământul fabulei conţine chiar concluzia autorului, care face o paralelă între întâmplarea închipuită de el şi viaţa oamenilor.

Personajele — *alegorice* (care vorbesc şi se comportă ca oamenii) — se pot caracteriza uşor, şi tot atât de uşor se pot desprinde şi mijloacele folosite de autor pentru conturarea lor (acţiune, limbaj). Modurile de expunere sunt şi aici: povestirea, dialogul, comentariul (morala, învăţătura).

Fără a crea fabule, unii scriitori privesc viaţa „celor ce nu cuvântă" ca şi viaţa oamenilor. Ei „sensibilizează" multe aspecte din viaţa fiinţelor „tăcute", le pătrund înţelesurile şi le povestesc emoţionant. Aceste opere, pe lângă finalitatea lor educativă, prin conţinutul ideatic, educă şi simpatia faţă de fiinţele ce nu se pot apăra şi adeseori devin victime, ca în îndrăgitele creaţii: *Căprioara*

Scanned with OKEN Scanner

de Emil Gârleanu, *Veveriţa* de Mihail Sadoveanu ş.a. În plus, analiza lor corectă asigură însuşirea capacităţii de a recepta mesajul transmis prin mijloace specifice, atractive către cititor.

4. PARTICULARITĂŢI ALE CITIRII TEXTELOR CU CONŢINUT ISTORIC

Cu toate că istoria ca obiect de învăţământ apare doar în clasa a IV-a, elevii ciclului primar sunt familiarizaţi cu modul de receptare a mesajelor transmise prin creaţii literare, pe teme de istoria patriei, şi în primele trei clase, prin conţinutul unor texte de citire şi lectură. Fără a fi vorba de un curs sistematic de istoria patriei, elevii iau cunoştinţă, prin intermediul unor texte literare, de unele dintre cele mai semnificative momente din istoria milenară a poporului român. Prin conţinutul a numeroase texte, ei află despre măreţele fapte de vitejie ale înaintaşilor, cunosc figuri de eroi ai poporului român, unii deveniţi legendari.

Conţinutul acestor texte îi pregăteşte pe elevi pentru înţelegerea, în clasele şi treptele următoare de învăţământ, a unora dintre cele mai importante reprezentări şi noţiuni istorice, cum sunt cele cu privire la cronologie (epocă, perioadă, mileniu, secol etc.), cele referitoare la viaţa economică (muncă, unelte de muncă ş.a.), cele cu privire la organizarea socială şi viaţa politică (clase, pături sociale, forme de stat, războaie — de apărare, de cucerire ş.a.). În strânsă legătură cu reprezentările şi noţiunile amintite, studiul istoriei, în general, al istoriei patriei, în special, trebuie să-i conducă pe elevi la înţelegerea, pe măsura posibilităţilor lor, a interdependenţei fenomenelor ce au avut şi au loc în societate, a faptului că diferitele fenomene sunt datorate unor cauze bine stabilite, care pot fi nu doar cunoscute, ci şi influenţate, şi că ele au consecinţe asupra dezvoltării ulterioare a societăţii.

Cunoştinţele de istoria patriei pe care şi le însuşesc elevii ciclului primar au o valoare educativă cu totul remarcabilă. Dacă unele date, fapte sau noţiuni istorice pot fi uitate, semnificaţia acestora, sensurile lor declanşează puternice trăiri afective, sentimente profunde de dragoste faţă de patrie, faţă de popor.

Ţinând seama de faptul că în ciclul primar funcţia educativă a cunoştinţelor de istorie este prioritară şi că însăşi formarea unor reprezentări şi noţiuni istorice este determinată în mare măsură de existenţa unui fond afectiv corespunzător, este firesc ca abordarea textelor de citire cu conţinut istoric să se facă în aşa fel, încât acestea să-şi aducă o contribuţie sporită la educarea patriotică a elevilor.

Textele de citire cu caracter istoric urmăresc în mare măsură cultivarea unor sentimente nobile, în special a patriotismului. Acest lucru se realizează atât prin conţinutul faptelor, evenimentelor înfăţişate, prin înţelegerea semnificaţiei acestora, cât şi prin forma în care sunt realizate aceste creaţii, prin modul de exprimare. Este necesar să avem în vedere că *sentimentele nu „se învaţă", aşa cum se însuşesc noţiunile ştiinţifice.* Ele nu se repetă spre a fi memorate

Scanned with OKEN Scanner

şi reproduse, nu se povestesc ca, de exemplu, faptele, evenimentele istorice. *Sentimentele se trăiesc*. De aceea se impune ca faptele, evenimentele istorice, înscrise în textele de citire/lectură, să fie nu numai înţelese, ci mai ales trăite. A trăi sentimentele declanşate de forţa evocatoare a faptelor de eroism înseamnă, în primul rând, a înţelege semnificaţia acestor fapte, precum şi limbajul specific folosit în asemenea texte. Prin urmare, este vorba tocmai de însuşirea unor reprezentări şi noţiuni corespunzătoare, de realizarea componentei cognitive a istoriei. De aceea este bine ca abordarea acestor texte, care din punct de vedere al modului de exprimare sunt narative (epice), să pornească de la dezvăluirea conţinutului, a mesajului lor, precum şi a modului specific de exprimare. Pe această bază se formează trăirile afective adecvate, care determină un comportament corespunzător.

Textele de citire cu conţinut istoric, destul de numeroase atât în manualele şcolare, cât şi în alte lucrări editoriale au un specific aparte faţă de alte categorii de texte fie ele în proză, sau în versuri. De aceea şi metodologia lecţiilor trebuie să fie, oarecum, diferită, chiar dacă, în esenţă, metoda utilizată este aceeaşi ca şi la celelalte texte — lectura explicativă. Specificul textelor cu conţinut istoric este determinat atât de conţinutul lor, cât şi de limbajul lor aparte. Chiar în rândul acestor texte există diferenţieri. Unele dintre ele înfăţişează faptele istorice prin intermediul legendei, altele sunt creaţii literare pe teme istorice, iar altele se apropie, prin conţinutul şi forma lor de prezentare, de textele întâlnite în manualul de istorie.

Privite din această perspectivă, textele cu conţinut istoric determină o tratare diferenţiată din punct de vedere metodic, faţă de textele epice în general.

Ţinând seama de faptul că, indiferent de deosebirile sub care apar, textele cu conţinut istoric înfăţişează date, fapte, fenomene sociale ce nu pot fi prezentate pe calea intuiţiei directe, că în cuprinsul lor se întâlnesc termeni şi denumiri noi pentru elevi, care redau culoarea epocii respective, că însuşi limbajul unor texte are un anumit specific, este de presupus că înţelegerea lor creează elevilor anumite dificultăţi comparativ cu alte categorii de texte. Dar aceste dificultăţi pot fi depăşite tocmai datorită predilecţiei copiilor pentru asemenea creaţii. A le trata însă, sub aspect metodic, aidoma unor texte oarecare de citire, a le încadra în cunoscutele etape ale unei lecţii de citire, folosind, ca atare, în mod mecanic, rigid lectura explicativă înseamnă fie a le face inaccesibile elevilor şi a suprasolicita memoria acestora cu date şi fapte care oricum se vor uita, fie — ceea ce e şi mai grav — a-i vitregi de trăirea unor emoţii şi sentimente autentice, care vor determina atitudini şi comportamente adecvate.

Fără a le transforma în lecţii „pure" de istorie, fără a abandona exersarea actului citirii, la aceste lecţii este bine ca lectura explicativă să se folosească în aşa fel, încât să fie atinse la nivelul necesar obiectivele amintite, urmărite prin studiul istoriei.

Scanned with OKEN Scanner

Textele evocatoare prezintă mari personalităţi intrate în istorie, eroi ai neamului, personaje fixate în memoria poporului, unele dintre ele cu aură de legendă, precum şi personaje inspirate din imensa şi puternica lume anonimă.

O categorie aparte a unor asemenea texte evocatoare, cu o mare forţă educativă, o constituie *legendele istorice*. Explicând geneza unui lucru, a unei fiinţe, a unui fenomen, caracterul aparte al unui eveniment istoric, evocând isprăvi neobişnuite ale unor eroi, atestaţi sau nu de documente, *legendele apelează, de obicei, la elementele fantastice*. Datorită acestor caracteristici, precum şi unui limbaj specific, mai greoi, legendele istorice prezintă unele dificultăţi în înţelegerea lor de către elevi. Dificultăţile apar nu atât în înregistrarea faptelor înfăţişate, cât mai ales în ceea ce priveşte înţelegerea semnificaţiei acestor fapte. Dacă s-ar parcurge ca un text oarecare, ar fi periclitate sau estompate tocmai valenţele afective ale faptelor neobişnuite de eroism, ceea ce ar constitui o pierdere irecuperabilă. Faptele de legendă, oricât de mult ar impresiona, se pot uita în cele din urmă; semnificaţia lor, înţeleasă corect, îşi pune însă amprenta pe întregul comportament al elevilor. De aceea, în abordarea acestei categorii de texte cu conţinut istoric, întâlnite încă de la clasa a II-a, este necesar un asemenea mod de analiză care să asigure nu numai înţelegerea evenimentelor, a faptelor de legendă, ci mai ales semnificaţia acestora, în scopul valorificării lor sub raport educativ.

Experienţa acumulată în citirea legendelor istorice arată că soluţia cea mai eficientă, care asigură realizarea dezideratului amintit, este aceea ca primul cotact al elevilor cu conţinutul legendei să fie realizat prin *povestirea învăţătorului.* Aceasta favorizează, pe de o parte, accesibilitatea înţelegerii mesajului legendei, a conţinutului ei, iar pe de altă parte, asigură crearea unui fond afectiv puternic pe care se poate desfăşura, în continuare, activitatea de analiză a textului. Legenda se fixează, prin povestire, în datele istoriei, iar acestea, în datele adevărului despre noi, despre poporul nostru, ca spiritualitate şi viziune.

O povestire caldă, nuanţată, expresivă, cu o intonaţie adecvată, cu pauzele şi accentele necesare, cu gesturile cele mai potrivite emoţionează puternic şi menţine atenţia elevilor pe tot parcursul ei. Este bine cunoscută, în acest sens, evocarea făcută de Mihail Sadoveanu dascălului său, Domnu' Trandafir: *„Mai cu seamă explicaţiile la istorie erau minunate. Pe sub tavanul scund al clasei treceau eroii altor vremuri în cununile lor de neguri. Îi urmăream înfiorat, auzeam parcă freamătul luptelor şi, acasă, îi visam o noapte întreagă.*

Uite, şi acum mi se pare că Domnu' nostru a fost un om deosebit. Îi scânteiau privirile şi era şi el mişcat când ne spunea de mărirea strămoşilor. Când făcea un semn cu mâna, aşa, într-o parte parcă ridica o perdea de pe trecut, şi eu vedeam cu ochii minţii tot ce spunea glasul lui".

Povestirea realizată înaintea analizei propriu-zise a legendei istorice oferă posibilitatea să fie introduse, la locul potrivit, cuvintele şi expresiile noi din text, pe care se vor contura apoi unele reprezentări şi idei istorice fundamentale.

Scanned with OKEN Scanner

Ceea ce oferă acestui mod de tratare a legendelor istorice un plus de eficacitate este faptul că toate noile achiziţii pe care le vor face elevii vor fi explicate în context, fără a se întrerupe firul povestirii şi deci fără a se diminua trăirile afective. Lucrul acesta ar fi greu de realizat dacă elevii ar lua cunoştinţă de conţinutul de idei al legendei prin citirea integrală, aşa cum se procedează cu alte categorii de texte epice.

Practica folosirii povestirii în familiarizarea elevilor cu o legendă istorică nu exclude, fireşte, activitatea de analiză a textului respectiv prin folosirea lecturii explicative care, astfel, se desfăşoară pe un fond de mare efervescenţă.

Comentate pe un asemenea fond afectiv, legendele istorice *Mama lui Ştefan cel Mare* şi *Ştefan cel Mare şi Vrâncioaia* capătă semnificaţii profunde, nu sunt doar simple povestiri despre marele domnitor. Copiii îşi dau seama astfel că şi din legende istorice pot afla adevăruri despre trecutul îndepărtat al neamului.

Dezvăluind adevărul istoric din legenda *Mama lui Ştefan cel Mare*, trebuie subliniat faptul că, fiind învins de turci, domnitorul şi-a refăcut oastea, i-a luat pe cotropitori prin surprindere şi i-a alungat de pe pământul Moldovei. Ceea ce dă expresia deplină a dragostei faţă de patrie, dusă până la sacrificiul suprem, este adevărul transmis de mama sa prin acel îndemn categoric: *„Du-te la oştire..."*.

Ideea că forţa şi tăria lui Ştefan se află în legătura sa cu poporul trebuie subliniată în cealaltă legendă pe care am numit-o, *Ştefan cel Mare şi Vrâncioaia*. Numai cu cei şapte feciori ai Vrâncioaiei izbânda în luptă ar fi fost de neconceput. La chemarea feciorilor, *„curgeau plăieşii roiuri de pe sub poalele codrilor. Oaste nouă ieşea ca din pământ"*. Aceasta scoate în evidenţă dragostea poporului, a oamenilor de rând faţă de domnitorul lor, care le apără libertatea. Astfel, Ştefan apare în mintea şcolarilor mici ca un domnitor al poporului, al *„oamenilor măriei sale"*.

Copiii îşi vor da seama, astfel, că din legendele istorice pot afla adevăruri despre trecutul îndepărtat al poporului nostru. De aceea, este important ca elevii să fie introduşi, măcar la modul general, în elemente de cronologie, să înţeleagă epoca istorică în care s-au desfăşurat diferitele evenimente, precum şi cadrul natural.

În unele texte cu conţinut istoric, aceste elemente apar clar, chiar la începutul povestirii, în alte cazuri este necesar un comentariu asupra timpului în care s-au petrecut evenimentele, pentru a se valorifica şi pe această cale latura lor educativă.

Iată, spre exemplificare, primul pasaj din lectura istorică *Luarea Griviţei*, din volumul *Povestiri din război*, de Mihail Sadoveanu: *„Ziua de 30 august 1877 a fost o zi de groază şi de sânge. O ploaie rece şi subţire cădea neîntrerupt. În văi şi pe dealuri plutea o ceaţă lăptoasă. Pământul era moale şi cleios. Prin văzduh veneau de departe împuşcături înăbuşite"*. Sau din acelaşi autor, *Lupta de la Podul Înalt*: *„Era în anul 1475. Mahomed, sultanul turcilor, a hotărât să-l ucidă pe Ştefan şi să calce Moldova în copitele cailor... şi era în anul acela o iarnă goală..."*.

Scanned with OKEN Scanner

Valoarea înţelegerii momentului istoric, a locului unde s-au petrecut evenimentele constă, printre altele, în aceea că elevii vor fi pătrunşi de faptul că virtuţi precum vitejia, dorinţa de libertate, ospitalitatea ş.a. au fost trăsături definitorii ale strămoşilor noştri îndepărtaţi, pe care generaţii de-a rândul le-au cultivat şi le-au păstrat ca pe nişte adevărate comori.

Fără precizarea timpului istoric nu poate fi asigurată înţelegerea corectă a mesajului textului. Precizarea timpului scoate în evidenţă înaltele calităţi morale ale poporului nostru, manifestate de-a lungul veacurilor.

În lecturile elevilor fie din manuale, fie din alte cărţi mai figurează şi alte creaţii cu conţinut istoric, în proză, sau în versuri. Cele mai multe din aceste texte se încadrează în genul epic, deci conţin o naraţiune; ele sunt creaţii ale unor reputaţi scriitori şi, în consecinţă, au şi o reală valoare artistică, estetică.

Un text cu valoare literar-artistică trebuie citit, mai întâi, integral, de mai multe ori, înainte de analiza propriu-zisă. În aceste situaţii, în etapa pregătitoare pentru trecerea la citire, este necesar să fie rezolvate problemele legate de încadrarea evenimentelor respective în timp, de înţelegerea acestor evenimente în contextul general al perioadei istorice respective.

Există texte istorice care au o valoare strict documentară, datele istoriei fiind tratate la dimensiunea realităţii. În cazul unor asemenea texte, datele, faptele care, firește, au valoarea lor informativă, ceea ce menţine interesul şi atenţia elevilor, rămân totuşi sărace, se pierd cu uşurinţă, fără a oferi, pe măsura reală a potenţialului de care dispun, întreaga lor încărcătură educativă, afectivă. De aceea este necesar să fie astfel interpretate, comentate, comparate, apropiate de viaţă, încât să-şi dezvăluie plenar resursele lor educative.

Numeroase texte cu conţinut istoric, îndeosebi în versuri, se încadrează în genul liric. Le vom aborda şi pe acestea, la locul potrivit.

Desfăşurarea în modul arătat mai sus a lecţiilor de citire cu conţinut istoric asigură şi o pregătire a elevilor pentru participarea lor la lecţiile de istorie în clasele următoare, unde povestirea este folosită, de obicei, în mod frecvent. Pentru ca trecerea de la citirea textelor cu conţinut istoric la studiul istoriei în clasa a IV-a să se facă în mod treptat, asigurându-se o continuitate firească şi necesară, este recomandabil ca şi în clasa a IV-a, cu deosebire în prima parte a anului şcolar, să fie menţinute unele elemente metodologice specifice formării capacităţii de lectură. În acest scop, se poate asigura o îmbinare între povestirea realizată de către învăţător şi citirea textului respectiv din manual, ponderea deplasându-se în mod treptat spre utilizarea povestirii şi a celorlalte metode specifice istoriei ca obiect de învăţământ.

În felul acesta vor putea fi depăşite mai uşor unele dificultăţi întâmpinate de elevi în însuşirea cunoştinţelor de istorie în clasa a IV-a, mai ales în prima parte a anului şcolar.

Însuşirea cunoştinţelor de istorie este asigurată nu atât de cantitatea de date şi fapte istorice ce se prezintă elevilor, cât mai ales de măsura în care ei

Scanned with OKEN Scanner

sunt conduşi să le înţeleagă treptat, pe baza analizei datelor şi faptelor, a unor elemente simple, care se vor constitui în cele din urmă în *reprezentări şi noţiuni istorice fundamentale*.

O reprezentare sau o noţiune istorică nu se formează pe parcursul unei singure lecţii sau chiar al unui şir de lecţii. O bună parte din aceste reprezentări şi noţiuni, fiind inaccesibile chiar pentru elevii clasei a IV-a, nu se definesc. Elevii îşi formează doar idei generale despre patrie şi popor, despre muncă, despre diferite forme de organizare socială şi politică, despre factorii de progres ai societăţii etc., toate acestea fără definiţii.

Asigurarea înţelegerii de către toţi elevii a unor asemenea idei fundamentale este determinată de priceperea învăţătorului de a integra noile cunoştinţe în sisteme deja conturate atât prin ceea ce s-a acumulat la citirea textelor cu conţinut istoric, la lecţiile speciale de istorie în clasa a IV-a, precum şi la alte discipline de învăţământ.

„Accesibilizarea" unor cunoştinţe de istorie poate fi realizată şi prin folosirea unui material ilustrativ adecvat, în special, prin apelarea la unele elemente de istorie locală. Nu există localitate în ţară care să nu ofere, într-o formă sau alta, vestigii ale trecutului poporului român.

Punerea elevilor în contact cu istoria poporului nostru, inclusiv prin analiza lecţiilor de citire cu conţinut istoric, este un act cu puternică rezonanţă cognitivă şi afectivă, ce se va manifesta în întregul comportament al elevilor.

5. CITIREA TEXTELOR CU ACCENTE LIRICE

Manualele de citire precum şi alte cărţi de lectură cuprind un număr însemnat de texte care, fie integral, fie parţial, se încadrează în genul liric şi care, datorită specificului lor, impun un mod aparte de analiză. Asemenea texte sunt lipsite de subiect–acţiune, de personaje care să întruchipeze concepţii, sentimente, atitudini sau un anumit comportament. Cele mai multe dintre ele sunt în versuri şi redau sentimentele şi gândurile autorului, prin intermediul imaginilor artistice.

A trata aceste texte întocmai ca pe cele epice, încadrându-le în cunoscuta structură a lecţiilor de citire cu conţinut literar înseamnă nu numai a nu valorifica deplin conţinutul lor educativ, ci a le face de-a dreptul inaccesibile, înseamnă a supraîncărca pe elevi. A face, bunăoară, împărţirea pe fragmente, deci stabilirea „momentelor" în mod arbitrar sau forţat, a face analiza fiecărui fragment ca şi când ar fi vorba de acţiune, despre locul unde se petrece ea, despre personaje, a solicita elevilor să povestească ceea ce conţin aceste creaţii, să formuleze idei principale, întocmai ca în cazul textelor epice, a le cere să reproducă, parţial sau integral, conţinutul textului înseamnă a-i pune în faţa unor dificultăţi de netrecut.

În aceste texte, sentimentele, gândurile autorului sunt înfăţişate, exprimate în mod direct prin intermediul imaginilor artistice. Cum se ştie, *sentimentele nu*

Scanned with OKEN Scanner

se învaţă, nu se însuşesc întocmai ca diferite noţiuni ştiinţifice; ele nu se memorează, nu se repetă, la cerere, nu se povestesc. Sentimentele, fireşte, se trăiesc. Cine încearcă să povestească sentimentele, acela nu va putea fi crezut niciodată. „Pentru ca textul liric să-şi îndeplinească rolul de ecou în conştiinţa cititorului trebuie deschise porţile de pătrundere în semnificaţiile cuvintelor, căci vorbirea poetului e un cod structurat pe câţiva factori de susţinere, de fapt, pe nişte cuvinte care spun altceva decât arată" (C. Parfene, 1980, p. 118). De aceea, abordarea metodică a textelor lirice trebuie să pornească tocmai de la dezvăluirea modului deosebit de exprimare a sentimentelor, de la explicarea sensului figurat al limbajului folosit de autor; accentul se pune, aşadar, pe realizarea, prin înţelegerea semnificaţiei imaginilor artistice, a unor trăiri emoţionale, precum şi pe utilizarea, apoi, în contexte noi a figurilor de stil întâlnite în creaţia respectivă.

În cazul acestor texte, analiza prin împărţirea pe fragmente este mai dificilă decât la textele care conţin o naraţiune. Fragmentele nu se confundă în niciun caz cu strofele. Deseori un fragment (sau un tablou, în cazul pastelurilor) poate fi alcătuit din mai multe strofe şi chiar din întreaga poezie.

Stabilirea apartenenţei unei poezii la genul liric se face, ca şi în cazul textelor epice, în mod direct, fără nicio noţiune de teorie literară. Iată, de exemplu, cum se poate face acest lucru în cazul unei poezii lirice populare cu conţinut istoric, pe deplin accesibilă şcolarilor din clasele a III-a şi a IV-a:

Cântecul lui Mihai Viteazul. Pentru un prim contact cu conţinutul, după ce s-a citit integral poezia, se face precizarea că aici nu este vorba de vreo întâmplare, de vreo acţiune. În continuare se pot formula direct întrebările:

— *Cine vorbeşte?* (autorul, poetul anonim, în cazul de faţă, poporul)

— *Ce exprimă, ce arată, ce redă el?* (exprimă admiraţia faţă de alesele şi remarcabilele calităţi ale lui Mihai)

Se ajunge astfel la determinarea specificului textului: *nu este vorba de înfăţişarea unor evenimente, întâmplări; în această poezie sunt înfăţişate sentimentele de admiraţie, de stimă, de preţuire şi de dragoste ale autorului (care este anonim, poporul), faţă de eroismul domnitorului muntean.*

În ceea ce priveşte analiza (compoziţie, imagini, procedee), forma acestei poezii impune să fie tratată în ansamblu:

— *Cui se adresează poetul?* (cititorilor, ascultătorilor)

Se mai poate face constatarea că formele în care se adresează poetul anonim variază; în primele versuri interoghează, apoi ia ca martor natura. Lucrul acesta se poate face dacă permite nivelul de înţelegere al elevilor. Altfel, se trece direct la analiză, rămânând ca această remarcă să aibă loc, eventual, la sfârşit, urmărindu-se şi efectul pe care-l are asupra cititorului.

Analiza imaginilor şi a procedeelor în raport cu conţinutul se poate face astfel:

— *Ce realizează poetul în prima strofă?* (localizarea eroului)

— *Care sunt procedeele folosite?*

Scanned with OKEN Scanner

— *Repetiţia,* insistând asupra locului de origine:

„Auzit-aţi de-un oltean,
De-un oltean, de-un craiovean
Ce nu-i pasă de sultan?"

— *Interogaţia*, care invită la meditaţie: „auzit-aţi?"

— *Expresia populară „ce nu-i pasă"* exprimă atitudinea cutezătoare faţă de temutul sultan.

— *Verbul „auzit-aţi?"* ne pregăteşte să înţelegem reputaţia personalităţii evocate.

— *Ce se reia şi se introduce nou în strofa a doua?*

„Auzit-aţi de-un viteaz,
Care veşnic şade treaz,
Când e ţara la necaz?"

— *Se reia interogaţia*; se introduc cuvinte şi atitudini care dezvăluie trăsăturile eroului prin procedeele: „un viteaz" (adjectiv substantivizat prin articulare) care caracterizează cuvintele din versurile următoare, simple şi obişnuite, prin care se exprimă devotamentul eroului faţă de patrie.

Aceeaşi întrebare este folosită şi în strofa a treia:

„Auzit-aţi de-un Mihai
Ce sare pe şapte cai,
De strigă Stambulul, vai?"

Aşadar, *se reia interogaţia*; se introduc numele eroului şi amănunte care-i arată voinicia şi spaima pe care a insuflat-o turcilor.

Procedee: un substantiv propriu, însoţit, în mod neobişnuit, de articol nehotărât, sugerând ideea că Mihai era doar unul din cei mulţi, tot atât de viteji, un gest exagerat (hiperbolizat) *„sare pe şapte cai"* — care exprimă bărbăţia lui Mihai; numela unui oraş „Stambulul", în locul numelui poporului — turcii (*metonimia*).

Învăţătorul trebuie să ştie că a creat aici, pe baza unor cuvinte care arată însuşiri (epitete), procedeul exagerării unor însuşiri (*hiperbola*) şi al înlocuirii întregului cu partea (*metonimia*), dar totul la nivelul de înţelegere al copiilor, fără rostirea măcar a denumirii acestor figuri de stil.

Astfel, s-a parcurs o unitate a poeziei — nu-i spunem fragment, nu formulăm o idee principală —, care oferă formularea unor concluzii parţiale.

— *Care sunt trăsăturile eroului*? (neînfricarea, vitejia, dragostea de ţară, demnitatea). Se poate cere copiilor să sublinieze, să reţină cuvintele caracterizante.

În partea a doua a poeziei, artistul popular ia natura ca martor al faptelor vitejeşti: Oltul, Dunărea, codrul de la Călugăreni. Motivarea acestui procedeu este aceea că natura a fost mereu aliată poporului nostru.

Elevii vor fi îndrumaţi să dea exemple. (Apele au îngreunat înaintarea duşmanului şi au înghiţit armatele duşmane. „Codrul este" — spune o veche cugetare românească — „frate cu românul". El a ocrotit pe români.)

Scanned with OKEN Scanner

Procedee stilistice folosite: cuvântul „câte" reluat arată numărul mare al învinşilor, al bătăliilor care s-au dat.

În continuare, se pot formula întrebări care să reamintească virtuţile eroului, sentimentele autorului anonim şi mijloacele de exprimare, reluate parţial.

— *De ce poezia este intitulată „Cântec"?*

Dacă e posibil, răspunsul elevilor va sublinia faptul că poezia exprimă admiraţia poetului faţă de erou. Mihai Viteazul este cântat şi glorificat. Poezia mai poartă titlul de *Cântec* şi datorită muzicalităţii versurilor.

De asemenea, se mai poate proceda la studierea versurilor şi elementelor lor, fără teoretizări, în mod intuitiv. Astfel, se poate stabili numărul silabelor dintr-un vers (măsura), se pot constata finalurile de vers asemănătoare (rima), accentele şi succesiunea lor la intervale egale — prin scandare (ritmul). În felul acesta vor fi descoperite alte surse ale muzicalităţii poeziei, ceea ce va permite elevilor să înţeleagă mai bine şi mai clar titlul ei: „Cântec".

O poezie asemănătoare atât din punct de vedere al conţinutului, cât şi al formei şi care are aceeaşi idee de bază este *Cântec lui Avram Iancu.* De aceea, maniera de analiză a textului este aceeaşi. Singurele elemente care au note specifice sunt imaginile artistice, precum şi prezenţa unor versuri ce înfăţişează pe Iancu şi oastea lui în acţiune şi care, firește, trebuie interpretate potrivit sensului lor.

Limba noastră de Al. Mateevici exprimă, în versuri de mare vibraţie, dragostea poetului faţă de limba română. În manualele şcolare sunt prezentate, selectiv, un număr limitat de strofe din cunoscutele şi nepieritoarele versuri. Deşi fragmentată, poezia rămâne unitară prin ideea pe care o exprimă. Autorul foloseşte imagini artistice de o mare forţă de sugestie, dezvăluind admiraţia şi dragostea pentru limba română care este, pe rând, „*o comoară*", „*foc ce arde*", „*numai cântec*", „*doina dorurilor noastre*", „*graiul pâinii*"...

Analiza unei asemenea poezii, în care, în mod evident, nu este vorba de niciun fel de acţiune, în care nu apar fapte, întâmplări, personaje, impune conducerea elevilor spre înţelegerea sensului imaginilor artistice, care sunt purtătoare ale unor sentimente înălţătoare. Iată, foarte sumar, doar sensurile imaginilor artistice din prima strofă, care pot fi dezvăluite cu relativă uşurinţă elevilor.

Expresiile „*Comoară*"... în „*adâncuri înfundată*" cu care este asemuită limba noastră sugerează bogăţia ei, amplificată mai ales de sensul pe care-l au acele „adâncuri" semnificând, în poezie, dimensiunea în timp, vechimea limbii noastre.

Şi pentru ca admiraţia faţă de limba pe care o vorbim să capete noi valenţe, despre ea se mai spune că e: „*Un şirag de piatră rară / Pe moşie revărsată*". Dacă şiragul de piatră rară se menţine în domeniul unui lucru de mare preţ, „moşia" semnifică dimensiunea spaţiului pe care se vorbeşte limba noastră, întregul pământ românesc.

Scanned with OKEN Scanner

La fel, în celelalte strofe ale poeziei, primul vers conţine o comparaţie prescurtată care subliniază o caracteristică esenţială a limbii noastre: „*Limba noastră-i foc ce arde*”... „*Limba noastră-i numai cântec*”... „*Limba noastră-i graiul pâinii*”. Prin urmare, analiza acestei poezii impune, în primul rând, înţelegerea sensului figurat al primului vers din fiecare strofă, înţeles sugerat de comparaţii cu un singur termen, fiind vorba de metafore. Nu este cazul să fie încărcată mintea copiilor cu denumirea acestor figuri de stil.

Comparaţia este întâlnită în numeroase texte din manualele şcolare şi din alte lecturi, iar înţelesul ei poate fi desprins cu uşurinţă de către elevi, fără a o defini.

Inegalabilele versuri eminesciene din poezia *Ce-ţi doresc eu ţie, dulce Românie* (fie şi numai din prima şi ultima strofă) pot fi înţelese de şcolari într-o manieră metodologică adecvată, accesibilă. Este bine să li se spună, înainte de analiza poeziei, că aceasta a fost scrisă de poet la vârsta de doar 17 ani. În poezie, autorul nu prezintă întâmplări la care să ia parte diferite personaje (eroi). Gândurile şi tot ce-a simţit el când a creat-o sunt exprimate în mod direct prin cuvinte cu înţelesuri deosebite, care vorbesc despre frumuseţea şi măreţia României. Analiza ei înseamnă explicarea, cu concursul elevilor, a înţelesului cuvintelor, al expresiilor, al fiecărui vers în parte: „*Ţara mea de glorii, ţara mea de dor*” este un vers care trebuie privit în întregimea lui pentru a fi înţelese imaginile exprimate prin expresiile pe care le conţine. O ţară de „glorii”, deci plină de strălucire, cu un renume cunoscut şi recunoscut este pentru poet şi pentru cititor o ţară de „dor”. Expresia „dor” nu poate fi definită prin alte cuvinte, căci nici nu are un sinonim, dar se poate sugera copiilor să se gândească la momente când le-a fost dor de cineva sau de ceva. În poezia lui Eminescu nu este vorba de un dor oarecare, fie el cât de semnificativ; însăşi „ţara” este „de dor”.

Exemplele de texte în care apar comparaţii şi alte figuri de stil sunt multiple. Înţelegerea sensului figurat al imaginilor artistice solicită un real efort intelectual din partea elevilor, la care ei vor putea fi angajaţi sub conducerea învăţătorului. Este de presupus că singuri, fără acest ajutor, unii copii să nu găsească adevăratul înţeles al versurilor. Când însă termeni ca aceia folosiţi de Eminescu, precum „*Ţara mea de glorii, ţara mea de dor*” sau de Mateevici în *Limba noastră* (de exemplu: „comoară”, „şirag”, „moşie”) sunt bine cunoscuţi de către elevi, ceea ce se cere a fi relevat este doar sensul lor figurat. Tocmai această înţelegere a sensului figurat al unor cuvinte reprezintă elementul cognitiv pe care se bazează trăirile emoţionale, sentimentele înălţătoare de dragoste pentru limba noastră.

Analiza unor asemenea creaţii artistice în maniera obişnuită, în care se parcurge un text care conţine o naraţiune, cum, din păcate, se mai face pe alocuri, prin împărţirea pe „fragmente” şi prin formularea forţată a unor „idei principale” pentru fiecare fragment care, de obicei, se confundă cu strofele, prin reproducerea conţinutului lor pe cale orală, pe strofe şi integrală,

Scanned with OKEN Scanner

estompează, diminuează, dacă nu chiar anulează complet valoarea educativă, afectivă, inestimabilă a versurilor şi, în loc să-i apropie pe elevi de asemenea creaţii, îi lasă indiferenţi sau — ceea ce este cel mai grav — îi îndepărtează de ele, îi face să le repudieze.

În analiza poeziei lirice se parcurge drumul invers pe care l-a parcurs poetul în creaţia sa: de la dezvăluirea sensului figurat al creaţiilor artistice, spre sentimentele care le-au sugerat. Aceste imagini sunt purtătoare, către cititori, ale sentimentelor ce l-au călăuzit pe poet în realizarea creaţiei sale.

Oricât ar părea de complicate lucrurile, ele pot fi totuşi mult mai simple dacă se face apel la o metodologie adecvată. De fapt, este mult mai greu să se ceară elevilor, cum greşit se obişnuieşte uneori, să formuleze idei principale şi să povestească cele citite într-o poezie lirică, decât să fie conduşi să înţeleagă sensul figurat al unor cuvinte, expresii, unele dintre ele chiar cunoscute, dar în înţelesul lor real, direct.

Pentru înţelegerea deplină a operelor încadrate în poezia lirică, în cazurile la care ne-am referit, de factură patriotică, trebuie ştiut că simpla emoţie produsă de lectura textului creează o stare afectivă, nu şi conştientizarea spre care se tinde. În analiza acestor creaţii trebuie să se recurgă, aşadar, şi la textele de tip narativ studiate anterior, la cunoştinţele de istorie ale elevilor, indiferent de sursa acestora, precum şi la propria lor experienţă, completată cu observaţiile şi impresiile culese cu prilejul unor vizite la expoziţii, muzee şi monumente ale eroilor. Drapelele, stemele, decoraţiile, inscripţiile comentate, precum şi datele legate de ele vor constitui o bună bază de asociere a lor cu textul liric studiat.

O categorie de texte care fac, de asemenea, apel la resorturile afective ale personalităţii, sunt cele din lirica peisagistă. Având multe note comune cu textele aparţinând liricii patriotice, analiza lor are, implicit, numeroase asemănări. Creaţie în versuri a genului liric, *pastelul este o poezie descriptivă, cu fond liric, în care se evocă un peisaj. Sentimentul naturii, care generează această creaţie, se asociază cu dragoste de viaţă, cu admiraţia pentru frumos, chiar cu patriotismul.* Aceste tonalităţi trebuie surprinse şi analizate cu aceeaşi subtilitate cu care au fost exprimate de poet.

Apartenenţa poeziei la genul liric, faptul că aici nu se povestesc întâmplări, că nu este vorba despre o acţiune, se poate stabili cu uşurinţă, după o primă citire.

În poezia *Toamna*, Octavian Goga asociază anotimpul cu sentimentul tristeţii, sugerat de vegetaţia ofilită, în luptă cu *„vântul fără milă"*. Pe de altă parte, din poezie se desprinde şi un sentiment de simpatie pentru natura aflată sub puterea aspră a toamnei, sentiment care ni se transmite şi dincolo de cuvinte.

Poezia începe cu constatarea făcută de poet, privind grădina la venirea toamnei: *„Văl de brumă argintie"*...

Scanned with OKEN Scanner

Grădina capătă alt aspect sub învelişul de brumă care acoperă florile, asemenea unui „văl" (metaforă). Cuvântul „argintie" (epitet) indică reflexele metalice ale plantelor brumate.

Peste fondul general de reflexe metalice se desemnează în cuvinte simple, directe, „firele de lămâiţă". *Aici se poate face o asociere între poezie şi pictură: ambele arte redau tablouri (desen, culoare); diferă mijloacele de exprimare: în pictură se folosesc acuarela, uleiul etc., iar în poezie „se pictează prin cuvinte".* Continuându-se asocierea poeziei cu pictura, se reliefează că, în poezie, unele cuvinte sunt folosite cu alt sens decât cel obişnuit (*figuri de stil*).

Poezia la care ne referim urmează — în strofele următoare — linia unei gradaţii crescânde a sentimentelor. Fără a ne opri la analiza ei completă, vom mai sublinia câteva sensuri ale imaginilor folosite de poet. Astfel, dumbrava se află sub povara norilor, care în mişcarea lor greoaie *„îşi poartă plumbul".*

Metafora „plumbul" (comparaţie prescurtată) sugerează, în acelaşi timp, culoare şi apăsare: culoarea dominantă este cenuşiul, sugerat de norii „suri", iar apăsarea este sugerată de greutatea norilor.

Mişcarea porumbului sugerează, prin verbul „tremură", suferinţa plantelor din cauza frigului.

Efectele vântului fac să crească suferinţa oamenilor şi a vieţuitoarelor, sugerată prin câte un detaliu:

„De pe vârful şurii noaste
Zmulge-n zbor câte-o şindrilă."
.....
„Se-ndoiesc nucii, bătrânii."

Epitetul „bătrânii" redă dimensiunile arborilor şi forţa vântului care-i îndoaie.

Imaginea finală, atât de plastică încât s-ar putea desena, accentuează atât atmosfera, cât şi sentimentele desprinse încă de la începutul lecturii, cuvântul cel mai expresiv fiind „plânge":

„Plânge-un pui de ciocârlie
Sus pe cumpăna fântânii".

Aceste imagini şi altele dau o evidentă notă de muzicalitate: muzică interioară, determinată de glasul vântului, de diferite zgomote ale plantelor bătute de vânt, de plânsul puiului de ciocârlie. Iar dacă după analiza unei asemenea creaţii, cititorul rămâne cu un sentiment de tristeţe, aceasta este compensată de frumuseţea imaginilor pe care le creează poetul, prilej de plăcere, de admiraţie.

Prin prevederea introducerii în programele şcolare a unor pasteluri se are în vedere atât familiarizarea elevilor cu aspecte ale naturii în diferite anotimpuri, cât şi — mai ales — iniţierea cu specificul înţelegerii modului de receptare a unei specii literare accesibile şi cu o mare valoare artistică. Acest lucru se poate realiza fără niciun fel de teoretizare, doar prin angajarea elevilor la o interpretare corectă, ştiinţifică, a acestei specii literare. Atunci când se

Scanned with OKEN Scanner

analizează pasteluri ce înfăţişează aspecte ale aceluiaşi anotimp, se recurge la analogii, căutându-se atât note comune, cât şi ceea ce are specific în creaţia sa fiecare poet. De cele mai multe ori, când prezintă aspectul toamnei, pastelul exprimă sentimente de tristeţe, de nostalgie, împletite cu un ritm legănat, elegiac. În felul acesta poate fi interpretat, de exemplu, pastelul *Toamna* de O. Goga, la care ne-am referit, sau *Zile de toamnă* de George Coşbuc.

Unele pasteluri surprind şi aspecte ale vieţii, ale muncii oamenilor în anotimpul toamnei. În aceste cazuri, pastelul degajă un puternic sentiment de bucurie, de voioşie, de optimism. Pentru ca elevii să nu rămână cu convingerea că toamna este doar anotimpul tristeţilor copleşitoare, al melancoliei, când se analizează asemenea pasteluri se poate face şi lectura unor versuri în care, pe aceeaşi temă, se cântă viaţa, bogăţiile toamnei, activitatea cu tot ce are ea mai frumos. Astfel, în pastelul alegoric *Toamna ţesătoare*, toamna, care este personificată, este „*mândră, harnică*" şi „*darnică*", împarte oamenilor comorile sale: „*in pentru ştergare*", „*porumb pentru coşare*", „*struguri de vie*". Întocmai ca o femeie la ţară, „*pune furca în brâu*", „*toarce şi ţese / pânză lată-n iţe dese*" şi lasă pe pământ „*mreji de raze argintii*".

Anotimpul iernii este şi el prezentat în pasteluri de o neasemuită frumuseţe, pe care le întâlnesc elevii din ciclul primar. Prezentarea acestui anotimp este completată cu lectura altor pasteluri despre iarnă, care sugerează diverse laturi frumoase, luminoase, pline de voioşie, datorită prezenţei vieţii, a copiilor, cum sunt: *Iarna*, *Miezul iernii* de V. Alecsandri, *Iarna pe uliţă* de G. Coşbuc, *Baba Iarna intră-n sat* de Otilia Cazimir, *Sfârşitul iernei* de V. Alecsandri, *Iarna* de N. Labiş.

Conducându-i pe elevi, prin dezvăluirea semnificaţiei imaginilor artistice, spre înţelegerea mesajului unui pastel, ei îşi vor putea fixa în mod intuitiv trăsăturile definitorii ale acestei specii literare şi, ca urmare, se vor orienta mai uşor în abordarea ei.

Există texte care înfăţişează portrete realizate cu mijloacele descrierii. Un asemenea portret, în versuri, este cunoscuta creaţie a lui Şt.O. Iosif *Bunica*. Poezia este scrisă cu atâta fineţe şi gingăşie, încât înţelegerea mesajului ei cere cel puţin tot atâta delicateţe cât a oferit autorul.

După lectura şi întrebările introductive, se poate trece la analiza imaginilor, a procedeelor pentru a stabili, treptat, trăsăturile personajului şi modalităţile de realizare, lăsând să fie definit apoi conţinutul.

Bunica este *un portret realizat cu mijloacele descrierii, sensibilizat de emoţiile şi amintirile poetului.* Trăsăturile fizice se împletesc cu cele sufleteşti, surprinse dintr-un gest sau o lumină a privirii.

Autorul realizează o treptată reactualizare a chipului ei, adus — de amintire — din trecut în prezent.

— Care sunt cuvintele care — pe lângă frumuseţea sonoră — şterg graniţa dintre trecut şi prezent? „*Aievea parc-o văd...*"

Scanned with OKEN Scanner

— Prin ce mijloace (procedee) îi pictează autorul portretul fizic? Citiţi şi explicaţi:

• „*Cu părul nins*" („nins" — cuvânt folosit în chip neobişnuit pentru a arăta culoarea – epitet);

• „... *cu ochii mici*" („mici" — un adjectiv semnificativ pentru portret).

După aceste puţine amănunte ale chipului, poetul întregeşte portretul comparând „*icoana firavei bunici*", folosind cuvinte deosebit de expresive: „icoana" — aici tablou, portret pictat, „firavei" — un epitet (elevii nu cunosc denumirea şi nu este nevoie să li se dea). Se dă însă explicaţia: plăpând, delicat, blând.

Portretul este completat prin gesturi: gestul de muncă necontenită — „*torcea, torcea, fus după fus*" (*repetiţia semnifică hărnicia,* chiar la o vârstă înaintată); gestul de dragoste faţă de nepoţi: „*Căta la noi aşa de blând / Senină şi tăcută; / Doar suspina din când în când*". (Şi aici pot fi scoase în evidenţă epitetele şi varietatea lor.)

Poetul face ca portretul fizic să fie luminat de reacţiile sufletului ei: „*ochii calzi de duioşie ... căta blând ... suspina la amintirea ... din viaţa ei trecută*".

În final pot fi făcute unele aprecieri de ansamblu, care îi vor conduce pe elevi la cunoaşterea modului în care se face, prin cuvinte, un portret. Modul de lucru poate fi extins de la caz la caz, şi la lecturile epice, în caracterizarea unor personaje.

— *Ce conţine un portret literar*? (însuşiri fizice, detalii vestimentare, însuşiri sufleteşti)

— *Prin ce mijloace se realizează un astfel de portret*? (prin descriere)

— *Cine face prezentarea*? (scriitorul, poetul)

— *În evocarea acestui personaj ce loc ocupă poetul*? (un loc important, el reuşind să învăluie „chipul" evocat în dragoste pentru această fiinţă apropiată din copilăria sa)

Este, prin urmare, o operă (lirică) în care poetul reconstituie, prin descriere, un personaj şi îşi exprimă direct stările sale sufleteşti, de dragoste, de duioşie.

— *Din ce lume face parte personajul?* (din lumea satului de odinioară)

La această poezie se pot analiza versurile pentru a descoperi izvoarele unei armonii deosebite. Numărul silabelor unui vers variază între 7 şi 8, ceea ce dă anumite accente melodice. Se mai poate observa, apoi, că sfârşitul versurilor se potriveşte (rimează) astfel: primul vers cu al treilea şi al patrulea, iar al doilea cu al cincilea etc.

Toată această străduinţă de a găsi cele mai frumoase mijloace de exprimare a sentimentelor sincere şi nobile îl caracterizează pe poet ca artist şi ca om. Cu privire la acest aspect, se poate conduce o discuţie care să sublinieze câteva trăsături morale ale poetului.

Ceea ce au învăţat şi folosit aici, elevii pot aplica la lectura prozei lui Delavrancea, îndeosebi a celor două portrete din *Bunicul* şi *Bunica*, stabilind asemănări şi deosebiri între creaţiile celor doi îndrăgiţi scriitori.

Scanned with OKEN Scanner

Deşi, în aparenţă, dificilă pentru şcolarii mici, poezia lirică analizată în mod corect, cu accent pe dezvăluirea sensului figurat al cuvintelor, devine nu numai accesibilă, ci şi preferată. Aceste poezii nu pot fi încadrate în structura obişnuită a unor lecţii în care se citeşte un text conţinând o naraţiune sau orice alt text, luat la modul general. Lectura explicativă, analiza literară specifică folosită în modul cel mai firesc, în funcţie de caracterul creaţiei lirice, nu numai că nu supraîncarcă elevii, dar accesibilizează receptarea mesajului unui asemenea gen de text, cultivându-le capacităţile necesare în acest scop. Tratarea lor schematică, după structuri de lecţii prestabilite, considerate ca fiind general valabile, le poate face însă de-a dreptul inaccesibile. Printr-o abordare metodologică adecvată, elevii vor fi în stare ca, împreună cu mesajul transmis şi receptat, să reţină, spre a fi apoi utilizate în activitatea de comunicare, atât oral cât şi în scris, expresii şi sintagme poetice, în vederea îmbogăţirii şi nuanţării vocabularului.

6. ANALIZA TEXTELOR DE PROZĂ LIRICĂ

Cele mai multe creaţii lirice sunt scrise în versuri. Există însă şi creaţii în proză, în care scriitorul exprimă direct, prin intermediul imaginilor artistice, gândurile şi sentimentele sale. Asemenea texte aparţin prozei lirice.

Descrierea este, într-o măsură mai mare sau mai mică, legată de genul liric. De aceea, învăţătorul trebuie să-i conducă pe elevi, în percepţia descrierii, astfel încât aceştia să vadă în tabloul descris nu doar un peisaj static, surprins la un moment dat, ci şi un mijloc de a exprima stări sufleteşti, sentimente, de a impresiona. Astfel, intuirea descrierii pregăteşte elevii pentru înţelegerea pastelului. Descrierea realizează imagini care impresionează prin măreţie, culoare, atmosferă, dar e lipsită de dinamismul acţiunii şi de aceea copiii sunt tentaţi să ocolească aceste scrieri sau să „sară" peste pasajele descriptive din lectură, considerându-le plicticoase; ei nu sesizează rolul lor în determinarea în timp şi spaţiu a acţiunii desfăşurată epic. Nu numai ritmul textului îngreunează receptarea descrierii, ci şi faptul că aceasta, mai mult decât naraţiunea sau dialogul, face apel la un bagaj lingvistic mai variat , mai nuanţat, un limbaj figurat, pentru înţelegerea căruia gândirea copilului este solicitată într-un grad mai mare, el nefiind încă pregătit pentru aşa ceva.

Copiii de vârstă şcolară mică sunt înzestraţi cu o imaginaţie bogată, cu sensibilitate şi fantezie nativă, ceea ce constituie baza psihologică pentru formarea şi cultivarea receptivităţii artistice. Înclinat spre intuiţie prin excelenţă, copilul este impresionat de imaginile frumoase, de aspectele naturii prezentate în culori şi nuanţe, în mod convingător şi măreţ ca natura însăşi. Astfel, copilul nu respinge descrierea, ci numai tabloul sau peisajul descriptiv nenuanţat, palid, al cărui sens compoziţional nu l-a înţeles. Pe de altă parte, şcolarul mic nu face distincţie între naraţiune şi descriere; el le confundă, iar uneori le pune sub semnul egalităţii, în formulări ca: „Scriitorul descrie lupta dintre Făt-Frumos

Scanned with OKEN Scanner

şi Zmeu". Confuzia este generată şi de structura compoziţională a operelor literare în general, şi în mod deosebit a celor epice, unde tehnica descrierii apare subsumată celei narative, pe care nu face decât s-o întregească, cu parantezele de amănunt. De aceea este necesar ca învăţătorul să conducă elevii spre receptarea frumuseţii descrierii, spre valorile artistice ale acesteia, spre înţelegerea ei ca mod de expunere.

Intuirea descrierii trebuie făcută prin opoziţie cu naraţiunea ca mod de expunere, în texte în care acestea apar îmbinate.

Textul *Veveriţa* de Mihail Sadoveanu, din scrierea sa *Raiul*, încadrează descrierea pădurii şi a acestei gingaşe vieţuitoare într-o acţiune scurtă, la care este martor şi autorul, el însuşi realizând „povestirea". Fragmentele (tablourile) textului sunt sugerate de structura sa: „înfăţişarea pădurii la sfârşitul iernii", „înfăţişarea (descrierea) veveriţei". Cele două personaje, autorul şi băiatul lui Gheorghe Meiu, nu fac altceva decât să privească, să admire, să trăiască, mai întâi sentimente de tristeţe pentru că *„pădurea încă mărturisea suferinţa iernii*"; ea *„păstra încă, în cuprinsul ei, o mâhnire şi o oboseală*", *„în adâncuri nu fâlfâiau zboruri, nu ţârâiau glasuri. Era neclintire şi tăcere*". Dar tristeţea care i-a cuprins pe cei doi „vizitatori" este transformată într-un sentiment de mare plăcere, de admiraţie la „descoperirea" acelui *„ghem de blăniţă de culoarea flăcării, cu coada stufoasă, adusă pe spinare spre urechi, cu un căpşor minuscul în care licăreau doi ochişori, ca două boabe de ploaie ori de lacrimi*".

Un text în care, pe fondul unei descrieri, apare o vieţuitoare la fel de gingaşă şi de iubită, este *Căprioara* de Emil Gîrleanu. Sacrificiul suprem al mamei pentru salvarea puiului este mult mai bine apreciat şi emoţionează mai profund atunci când moartea căprioarei este pusă alături de splendorile naturii care cheamă la viaţă.

Numeroase texte fie din manualele de citire, fie din alte cărţi transmit mesaje cu o mare valoare emoţională, afectivă, care au ca temă principală frumuseţile şi măreţia naturii. Chiar dacă asemenea creaţii literare nu pot fi introduse integral în manuale, elevii claselor primare pot fi familiarizaţi cel puţin cu părţi, cu fragmente din astfel de creaţii literare. De fapt, în publicaţiile pentru copii sunt destul de frecvente textele de proză lirică, iar pentru a le putea parcurge în mod independent este necesar ca elevii să ajungă să se poate orienta fără prea mare efort în aceste categorii de texte.

Prin intermediul lor, cititorul este pus în faţa unor anumite tablouri din natură, în faţa unor străvechi monumente istorice, el vine în contact cu oameni şi fapte din zilele noastre.

Drumul Oltului de Geo Bogza, al cărui titlu sugerează pregnant conţinutul operei, este un text pe deplin accesibil şcolarilor mici. Elevii îşi pot imagina atât prin titlul scrierii, cât şi prin ilustraţii adecvate despre ce este vorba în text, chiar înainte de a-l citi.

După o primă citire, realizată artistic, se scoate în evidenţă faptul că autorul vorbeşte despre Olt ca despre o persoană. Se aduc, în acest sens, câteva

Scanned with OKEN Scanner

argumente: „*e nehotărât*", „*se răzgândeşte*", „*îşi ia tovarăşi de drum*" etc. Elevii vor fi solicitaţi să găsească şi alte asemenea imagini pentru a înţelege procedeul artistic folosit de scriitor, acela de a atribui Oltului însuşiri umane.

Existenţa unor termeni şi denumiri geografice nu poate fi socotită un prilej de supraîncărcare a elevilor, deoarece acestea nu sunt un scop în sine, ci marchează cadrul natural pe care autorul l-a zugrăvit prin intermediul imaginilor artistice. În analiza unor asemenea texte nu se va pune accentul pe memorarea acestor denumiri, ci pe valenţele artistice şi morale ale conţinutului lor. Transformarea în lecţii de geografie a orelor în care se citesc asemenea texte ar fi, într-adevăr, o supraîncărcare a elevilor, lipsită de temei.

În cazul textului la care ne-am referit, tablourile înfăţişate de scriitor pot fi marcate foarte uşor după traseul pe care-l parcurge Oltul înainte de traversarea Carpaţilor, printre munţi, şi de la ieşirea dintre munţi până la vărsare. Sprijinindu-se pe aceste elemente ajutătoare, elevii vor fi stimulaţi să delimiteze tablourile (fragmentele) printr-o citire efectuată în mod independent. Astfel, ei vor opera cu un important instrument al muncii cu cartea.

După o asemenea activitate pregătitoare, analiza care urmează va evidenţia semnificaţia imaginilor artistice şi procedeele folosite de autor. Dezvăluind sensul acestor imagini, învăţătorul va conduce pe elevi la înţelegerea faptului că acestea exprimă sentimentele de admiraţie şi dragoste ale autorului faţă de patrie, faţă de frumuseţile naturii ei şi pentru ceea ce au creat mâinile vrednice ale oamenilor care trăiesc pe aceste meleaguri.

Firește, înţelegerea imaginilor artistice poate fi întărită prin prezentarea unor imagini vizuale: diafilme, diapozitive, albume cu ilustraţii etc.

Asemenea texte nu trebuie neapărat povestite, reproduse, ci înţelese, pentru ca pe baza acestei înţelegeri elevii să simtă mândria de a trăi într-o patrie în care la fiecare pas se întâlnesc asemenea frumuseţi.

Un text cum este *Iarna*, care e un mic fragment din *Sultănica* de Barbu Delavrancea, deşi foarte scurt, conţine o bogăţie de imagini artistice de o rară frumuseţe. Este un tablou măreţ al iernii, care poate fi „privit" dintr-un loc anume ales şi admirat în toată splendoarea lui.

— Ce se vede în depărtare? („*Muscelele care dorm sub zăpadă.*") Această imagine sugerează ideea că, deşi este iarnă şi ger, muscelele nu sunt moarte, ci numai amorţite; ele dorm.

— Ce înfăţişare au pădurile? („*Par cercelate cu flori de zarzări şi corcoduşi.*") Aici cuvântul „cercelate" sugerează ideea că pădurile par gătite, împodobite, iar zăpada de pe ramuri este comparată cu florile de zarzăr, ceea ce atrage atenţia asupra prezenţei vieţii.

— Ce se mai vede în tablou? („*Zăpadă nemiluită, care cade puzderie, măruntă şi deasă, ca făina la cernut.*") Abundenţa zăpezii poate fi comentată cu copiii atât ca un semn al frumuseţii pe care o dă tabloului, cât şi ca un semn al bogăţiei. În analiza acestui text pot fi subliniate şi culorile întâlnite: mai întâi, culoarea cerului (ca leşia), cea a tulpinilor copacilor (fumurie). Culoarea care

Scanned with OKEN Scanner

domină tabloul este însă cea albă, ceea ce poate sugera sentimentul de încredere, de optimism. Acest sentiment este accentuat de urmele vieţii: poteca ducând la şcoală, *„luminile de văpaiţă ce joacă în ferestre"*, precum şi imaginile auditive, care completează tabloul, dându-i viaţă: vuitul surd, croncănitul de corbi, vârtejele care trec dintr-un colnic în altul, vârtejul mânios al râului, sloiurile izbite de meterezele podului.

Un asemenea comentariu poate sugera elevilor şi subiecte pentru realizarea unor desene înfăţişând peisaje de iarnă.

Un text oarecum asemănător, care înfăţişează fenomene ale naturii care însă au loc vara, este *Furtuna* de Calistrat Hogaş. Textul înfăţişează o imagine a naturii, măreţia unui fenomen al naturii la o maximă dezlănţuire a forţelor sale. Creaţia este realizată în patru tablouri uşor distinctive, marcate de „etapele" în care se „desfăşoară o furtună".

Fiecare tablou poate primi un titlu. În primul tablou, imaginile vizuale sunt reduse la elemente de bază ale naturii: soare, cer, pământ, ceea ce atrage atenţia că acest tablou trebuie perceput temporar, vizual, auditiv. Căldura este *„ucigător de arzătoare"*, soarele este *„un disc alb de lumină topită"*, *„E înăbuşitor de cald"*. Pe de altă parte, este o tăcere deplină: *„pământul e cufundat într-o tăcere adâncă"*, *„greierul... amuţise la umbra unui fir de iarbă"*, *„vântul nu clatină nicio frunză"*, *„nicio pasăre nu mai brăzda văzduhul"*.

În acest fel pot fi interpretate, în cunoştinţă de cauză, celelalte tablouri, elevii fiind conduşi să înţeleagă complexitatea fenomenului descris prin puterea limbajului. Ei vor constata că fiecare tablou este realizat prin împletirea unor imagini vizuale, auditive, motrice, că în momentul de dezlănţuire a forţelor naturii predomină imaginile auditive şi motrice.

Dincolo de imaginile în sine, elevii trebuie conduşi să distingă însă sentimentul de încântare al autorului, de admiraţie în faţa măreţiei naturii. Ei vor constata că scriitorul nu s-a limitat doar la simpla fotografiere a unui tablou din natură, ci a realizat un peisaj în care se topesc propriile sale sentimente. În felul acesta, lectura descrierilor nu constituie o simplă cunoaştere a mediului înconjurător, ci prilejuri în care elevii fac cunoştinţă cu posibilităţile limbajului de a înfăţişa, prin imagini artistice, un peisaj din natură care, chiar dacă nu totdeauna autentic, este în concordanţă cu un complex de sentimente, ce au generat un asemenea tablou.

Armonizarea peisajului patriei, înfăţişat în chip măiestrit de condeie nemuritoare, cu monumente vechi sau cu bijuterii industriale moderne, declanşează un sentiment de profundă mândrie patriotică.

Asemenea texte sunt, ele însele, foarte variate: de la descrieri „pure" ale naturii, până la descrieri care umanizează prin prezenţa unor vieţuitoare în conţinutul lor.

Descrierile, chiar în textele care au la bază o naraţiune, scot în evidenţă stări sufleteşti ce dau sensuri majore acţiunii, personajelor participante la acţiune.

Scanned with OKEN Scanner

În manualele şcolare, ca de altfel în general în literatura pentru copii, există numeroase texte epice (poveşti, povestiri, legende ş.a.) care conţin fragmente, pasaje întregi străbătute de un puternic lirism. Chiar dacă atenţia principală este orientată spre subiectul–acţiune, nu pot fi neglijate descrierile, care adeseori creează nu numai cadrul în care se petrec anumite întâmplări, ci şi prilejuri de dezvoltare a capacităţilor de exprimare ale elevilor şi de înţelegere deplină a mesajului textului.

Uneori natura înfăţişată în aceste texte face parte integrantă din povestire, este un tovarăş de încredere al unor eroi îndrăgiţi. În *Monumentul de la Putna* unde este realizat un tablou măreţ, dominat de figura lui Ştefan ce Mare, subiectul legendei este simplu, uşor de înţeles de către elevi. Acţiunea se petrece pe un fond natural, înfăţişat prin imagini de o mare valoare artistică şi educativă, care-i vor face pe elevi să poarte multă vreme în minte şi în suflet acest tablou de o neasemuită frumuseţe. Scoasă din acest cadru natural, figura lui Ştefan ar pierde, în faţa copiilor, din măreţia sa.

Textele din manualele de limba şi literatura română şi din cărţile de lectură ale claselor primare deschid drumul cunoaşterii, al formării conştiinţei, prin intermediul literaturii, al cărţii. În acelaşi timp, întregul demers parcurs pentru formarea capacităţii de receptare a mesajului scris are menirea de a iniţia şcolarii în tehnicile muncii cu cartea; iar un atribut indispensabil al acestor tehnici îl reprezintă caracterul lor polivalent, cerut de marea diversitate a expresiei tipărite.

Am susţinut ideile exprimate mai sus referindu-ne la modalităţile de abordare doar a unora din categoriile de texte accesibile şi, de altfel, recomandate şcolarilor mici. Ilustrările făcute, chiar într-o extensie care nu poate fi realizată complet la clasă, au menirea de a sublinia ideea că formarea capacităţii de receptare a mesajului scris este o sarcină complexă, de mare responsabilitate, care nu se împacă în niciun fel cu schematismul, cu şablonismul metodic. A-i ajuta pe micii şcolari să pătrundă în lumea cărţii, astfel încât lectura să devină pentru ei un mijloc de autoinstruire, înseamnă a căuta şi, mai ales, a găsi, pentru fiecare text, calea cea mai directă, care să-i ducă atât spre înţelegerea mesajului creaţiilor respective, cât şi spre însuşirea instrumentelor muncii cu cartea. Calea sigură spre înfăptuirea acestor obiective majore o constituie utilizarea în mod creator a lecturii explicative, în funcţie de conţinutul şi formele de expresie, specifice fiecărei creaţii citite.

7. ÎNCERCĂRI DE ANALIZĂ STILISTICĂ ÎN PROCESUL FORMĂRII CAPACITĂŢII DE RECEPTARE A MESAJULUI SCRIS

O componentă de seamă a realizării unitare a celor două obiective fundamentale ale citirii, respectiv înţelegerea mesajului şi însuşirea tehnicilor de activitate cu cartea, o constituie capacitatea cititorului de a înţelege şi apoi de a folosi corect şi creator achiziţiile de vocabular. Pe de o parte, un text nu poate fi înţeles fără pătrunderea semnificaţiei fiecărui cuvânt, în special a celor noi,

Scanned with OKEN Scanner

precum şi a celor care au sens figurat. Pe de altă parte, capacitatea de a descifra sensul unor cuvinte noi, de a înţelege şi trăi semnificaţia lor prin forţe proprii devine absolut indispensabilă pentru cititorul de orice vârstă.

Activitatea cu vocabularul se desfăşoară pe parcursul întregului demers al receptării mesajului scris, în mod deosebit cu prilejul analizei textului pe diferite unităţi. Această activitate poate fi integrată în procesul de analiză, mai ales a formei unei creaţii, a mijloacelor artistice prin care textul respectiv comunică mesajul cu multiplele lui valenţe, determinând în conştiinţa cititorului anumite atitudini. O asemenea activitate ar putea constitui un început bun, bineînţeles, modest, de familiarizare a elevilor cu metodologia analizei literare atât de necesară în clasele mari, mai ales în studiul literaturii, precum şi în lectura particulară.

Limbajul artistic, care dă expresie unor stări de mare tensiune sufletească, face apel la sensurile figurate ale cuvintelor, la diferitele figuri de stil, la procedee artistice variate, pe care elevii ciclului primar nu numai că nu le ocolesc pentru o presupusă inaccesibilitate a lor, dar le caută şi, deseori, chiar le creează şi le folosesc apoi în exprimarea lor curentă. Astfel, fără a le defini şi a le denumi, în analizele textelor de lectură învăţătorul are posibilitatea să evidenţieze valorile cognitive şi mai ales afective şi estetice ale unor figuri de stil, precum şi sensul figurat al unor expresii, al unor cuvinte, de altfel cunoscute de către elevi în contexte obişnuite.

Cu toate că o bună parte din ideile ce vor fi exprimate în continuare au fost amintite în subcapitolul precedent, cu prilejul prezentării modului de analiză a textelor lirice, considerăm necesară o sinteză a acestora, pentru a întări ideea accesibilităţii abordării literaturii în complexitatea ei, îndeosebi sub aspectul valorilor sale afective. Vom apela chiar la prevederile programelor şcolare şi vom ilustra cu exemplificări de texte că şcolarii mici dispun de resursele necesare, fără a-i supraîncărca nici în cea mai mică măsură, pentru a înţelege resursele multiple ale unei creaţii literare, inclusiv în ceea ce s-ar părea că ele ascund: valoarea lor stilistică şi emoţională.

Elevii din ciclul primar pot recepţiona şi înţelege valorile artistice ale *epitetelor* care scot în evidenţă însuşirea unui obiect sau a unei acţiuni, socotită de autor ca esenţială pentru ideea sau sentimentul pe care vrea să le pună în lumină.

Pentru a înţelege mai bine valoarea şi semnificaţia epitetelor — acele cuvinte care arată însuşiri ale obiectului, înfăţişând imaginea acestuia aşa cum se reflectă în simţirea şi fantezia scriitorului — se poate face legătura şi cu noţiunea de adjectiv; pe această cale elevii vor înţelege mai bine însăşi noţiunea gramaticală respectivă, precum şi rolul ei în vorbire.

Oricum, trebuie arătată confuzia care ar putea apărea între adjectiv şi epitet. *Epitetul exprimă mai mult decât o însuşire şi nu totdeauna este adjectiv.* Iată două exemple ilustrative în acest sens. În sintagma „*vase de aramă*" nu apare niciun epitet, pe când în sintagma „*codri de aramă*", „*de aramă*" este epitet, fără a fi adjectiv. Iată al doilea exemplu similar, fără comentarii: „*inel de argint*" şi „*pădure de argint*".

Scanned with OKEN Scanner

Prezenţa epitetelor este foarte frecventă în lecţiile care conţin descrieri. Astfel, spre exemplu, lectura *Căprioara* de Emil Gîrleanu oferă posibilitatea sublinierii valorilor afective, în special ale unor cuvinte şi expresii: *„Pe muşchiul gros, cald, ca o blană a pământului, căprioara stă jos lângă puiul ei. Acesta şi-a întins capul cu botul mic, catifelat şi umed pe spatele mamei lui şi cu ochii închişi se lasă dezmierdat*". Analizând textul, elevii vor fi conduşi să observe şi să înţeleagă valoarea şi semnificaţia unor cuvinte cum sunt: „cald", „catifelat", „umed", a expresiei (comparaţie) „ca o blană a pământului". Parcurgând mai departe lectura apar alte epitete: „fiinţă fragedă", „ochi îndureraţi", ceea ce creează o atmosferă care accentuează sentimentul profund al durerii provocate de despărţirea de fiinţa dragă. Nu orice element determinant (adjectiv sau adverb) este epitet. În exemplul: *„... şi părinţii şi fraţii şi surorile îmi erau sănătoşi"* (I. Creangă, *Amintiri din copilărie*), determinarea este neutră din punct de vedere stilistic, fără să implice participarea imaginaţiei sau afectivităţii scriitorului.

În aceeaşi manieră, fără niciun fel de dificultate, elevii pot fi conduşi să înţeleagă şi să folosească în exprimarea lor curentă *comparaţia, care constă în alăturarea, pe baza unor însuşiri comune, a unui termen mai concret şi mai cunoscut, cu altul mai abstract şi mai puţin cunoscut.* Ne-am referit la această figură de stil în analiza textelor din lirica patriotică, ilustrate în poezia *Limba noastră* de Al. Mateevici. Fără a relua cele comentate mai înainte, ne vom folosi totuşi de unele date oferite de poezia amintită, pentru a sublinia ceea ce dă adevărata forţă de expresie *comparaţiei*. Astfel, primul vers cuprinde, în esenţă, şi comparaţia între *limbă* ca mijloc de comunicare între oameni, ca element definitoriu al naţiunii, şi o *comoară*, element concret — bogăţie de mare preţ — care nu necesită explicaţii prea ample pentru elevi. Ceea ce se impune în înţelegerea acestei figuri de stil este receptarea efectului artistic produs de comparaţia între o noţiune cu caracter abstract — *limba*, în cazul de faţă — cu un conţinut concret, cunoscut — *comoara*.

În cazul la care ne referim, comparaţia este prelungită şi întărită suplimentar în versul al treilea: *„Un şirag de piatră rară*", care se referă, desigur, la comoară.

În versurile primei strofe, imaginea limbii noastre este dimensionată atât *spaţial*, cât şi *temporal*: *„În adâncuri înfundată*" are sens de *timp*, se referă la perioada istorică îndepărtată în care s-a format şi s-a vorbit limba noastră, această „comoară", acest „şirag de piatră rară", iar *„Pe moşie revărsată*" sugerează *dimensiunea spaţială*, teritoriul pe care se vorbeşte ea, tot pământul românesc.

Comparaţii cu o mare forţă evocatoare se întâlnesc şi în texte în proză. În creaţia *Buchetul de flori* de Ana Blandiana, harta patriei este asemuită cu *„un buchet cu flori aşezat într-o vază: Marea Neagră*". Această comparaţie dublă este o imagine centrală a întregului text. Semnificaţiile ei trebuie descoperite întâi aici, apoi în iradierea lor în întregul text, prin analogia între forma hărţii şi

Scanned with OKEN Scanner

forma unui buchet, între diversitatea peisajului („şesuri... dealuri... munţi... ape...” etc.) şi varietatea culorilor („verzi... galbene... albastru...”) (Ana Luca, 1983, p.p. 137–143).

În descrierea *Făgăraş* de Ana Blandiana, frunzele coniferelor (termenul comparat) sunt „*subţiri ca acele*”, iar arborii sunt „*drepţi ca nişte lumânări*”; „*vârfurile* (crestele munţilor — n.n.) *sunt rânduite asemenea unor cetăţi greu de cucerit*”. Identificarea comparaţiilor îi ajută pe elevi să „înţeleagă” însuşirile neobişnuite, atribuite de autoare unor obiecte şi chiar să creeze ei înşişi *enunţuri în care să atribuie însuşiri neobişnuite unor obiecte.*

Foarte frecvent apar în lecturile elevilor, mai ales în clasele a III-a şi a IV-a, *metafore*. Înţelegerea acestora este uşurată, în bună măsură, de cunoaşterea şi folosirea comparaţiei. Elevilor nu le va fi greu să înţeleagă că *metafora este o comparaţie prescurtată, cu un singur termen, al doilea, sau o comparaţie subînţeleasă*. Astfel, în poezia *Ghici, ce e?* de Vasile Voiculescu, zăpada este numită pe rând: „*Stoluri după stoluri*”, „*Rece peste rece*”, „*Faşă peste faşă*” etc., iar Octavian Goga îşi exprimă sentimentele de melancolie la vremea înserării, în poezia pe care a numit-o, în graiul local, *Sara*, cu versul de început „*Bolta şi-a cernit năframa*”, în întregimea lui o metaforă.

Explicarea sensului metaforelor nu se face doar prin căutarea unor sinonime, cunoscând că, de cele mai multe ori, sensul propriu al cuvintelor respective este bine cunoscut de către elevi, ci mai ales pornind de la comparaţia care apare, în cazul metaforei, prescurtată. Aceste figuri de stil trebuie comentate, interpretate în contextul în care se află, pentru ca prin puterea lor de sugestie să emoţioneze, să cultive sensibilitatea copiilor faţă de conţinutul de idei exprimat cu ajutorul unor mijloace artistice. Copiii manifestă predilecţie pentru *personificare*, ca procedeu folosit de marii creatori de literatură. Poezia eminesciană *Revedere* oferă un exemplu remarcabil în acest sens. Personificarea codrului contribuie la creşterea intensităţii sentimentelor poetului la reîntâlnirea cu acest „prieten”, simbol al veşniciei. Revederea cu codrul prilejuieşte poetului clipe de meditaţie. Folosirea personificării şi a dialogului între poet şi codru contribuie la crearea unei atmosfere de bucurie, produsă la întâlnirea cu un mediu natural atât de drag, cu profunde rezonanţe în amintirea poetului: „*Codrule, codruţule, / Ce mai faci drăguţule, / Că de când nu ne-am văzut / Multă vreme a trecut / Şi de când m-am depărtat / Multă lume am îmblat*”.

Elementele simple de analiză stilistică ce pot fi folosite mai ales la clasele a III-a şi a IV-a nu constituie un scop în sine. Ele ajută pe elevi să înţeleagă mai bine mesajul unor creaţii, în special sensul figurat al unor cuvinte sau expresii, care încorporează în conţinutul lor un mare potenţial cognitiv şi, mai ales, educativ-afectiv. Pe această cale, elevii învaţă cum să se apropie, cu forţe proprii, de asemenea valori artistice, pentru a le putea pătrunde multiplele lor înţelesuri. În acest fel, elementele de analiză stilistică au o contribuţie de seamă la îmbogăţirea, precizarea şi activizarea vocabularului elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

odată cu însuşirea unor cuvinte şi expresii noi, copiii trebuie ajutaţi să pătrundă sensul ideilor, al gândurilor, al sentimentelor exprimate prin cuvinte. În acest scop ei trebuie orientaţi să opereze cu diferite sensuri ale aceluiaşi cuvânt, să întrebuinţeze cuvintele în diversele lor accepţiuni, în contexte accesibile. Prin exerciţii efectuate în acest sens, elevii trebuie solicitaţi să încerce integrarea noilor cuvinte şi expresii în fondul lor lexical şi să probeze acestea prin construcţii proprii de exprimare verbală. Asemenea activităţi îi stimulează pe elevi în înţelegerea resurselor limbii, le cultivă capacitatea de a folosi cuvintele în contextele noi şi variate, în vederea exprimării cât mai precise şi nuanţate a gândurilor şi sentimentelor, a afirmării pe această cale a posibilităţilor lor creatoare.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Luca, Ana, 1983, *Sugestii pentru interpretarea stilistică a unor texte cu conţinut literar.* În: *Cercetări de limbă şi literatură*, vol. II, Sibiu

Parfene, Constantin, 1977, *Literatura în şcoală*, E.D.P., Bucureşti

Parfene, Constantin, 1980, *Compoziţiile în şcoală*, E.D.P., Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

XIV. ASPECTE ALE RELAȚIEI INSTRUCȚIE–EDUCAȚIE ÎN STUDIUL LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE (CU REFERIRE LA FORMAREA CAPACITĂȚII DE LECTURĂ/CITIRE)

1. CLARIFICĂRI TEORETICE NECESARE

Cel puţin în aparenţă, relaţia dintre instrucţie şi educaţie pare că nu comportă şi nu suscită semne de întrebare care să solicite răspunsuri pe măsură. Aşa se explică faptul că, în ultima perioadă de timp, pentru sintagme cum sunt „proces instructiv–educativ", „componenta instructivă" şi „componenta educativă" ale procesului de învăţământ, sau, şi mai bine spus, „instrucţia (instruirea) şi educaţia (educarea)", „obiectivele instructiv–educative" ş.a., nu se acordă atenţia necesară semnificaţiei pe care o au fiecare din cei doi termeni, precum şi sublinierii complementarităţii lor. Nu pentru că nu s-ar mai impune o reluare a unor adevăruri de mult cunoscute, în legătură cu care nu au apărut niciodată puncte de vedere diferite, contradictorii, ci mai degrabă, tocmai pentru că sunt considerate nişte concepte, la îndemâna oricui, a căror tratare fie şi doar pentru aducere aminte, n-ar mai fi necesară, ar fi chiar superfluă.

Dacă pentru cei care, de-a lungul anilor de studiu şi de practică educaţională, au dobândit o anume experienţă lucrurile sunt clare, nu la fel este situaţia celor ce se află în perioada în care îşi mai pun încă întrebări. Şi, am spune, bine fac, doar că nu totdeauna află răspunsurile dorite. În lucrări pedagogice de mare anvergură apar chiar titluri ale unor capitole al căror înţeles se pare că ar fi arhicunoscut. Departe gândul că ar fi vorba de neglijenţă, nici măcar de o scăpare; mai degrabă se consideră că asemenea adevăruri sunt bine cunoscute, sunt la îndemâna oricui şi nu mai necesită nicio explicaţie.

Pentru cei ce nu sunt iniţiaţi cu aceste concepte cu care se operează foarte frecvent, uneori chiar în mod reflex, apar situaţii când, totuşi, se pun întrebări, mai ales atunci când se folosesc derivate ale termenului de „educaţie": educaţia în sens larg, ca acţiune socială, umană, specifică, educaţia ca parte componentă a existenţei social-umane, educaţia ca relaţie specific umană, dimensiuni (laturi) ale educaţiei etc. Lucrurile se complică atunci când acest termen se foloseşte în sens restrâns, limitat la un aspect al procesului didactic, la o *latură* a educaţiei şi când pot apărea confuzii. Ne folosim de explicaţiile date cu claritatea de N. Oprescu, pentru a elimina şi a se evita eventualele confuzii. Înţelegerea sensului restrâns al termenului de educaţie poate fi deplină numai în contextul sintagmei „instrucţie şi educaţie". „Instrucţia sau instruirea şcolară (de la termenul latin *instructio* — „aranjare", „construire", sau *instruere* — „a construi", „a mobila", „a învăţa pe cineva ceva") *este cunoscută ca activitate de informare, de dobândire de cunoştinţe de «construire» a sistemului*

Scanned with OKEN Scanner

noţional. De aceea i se mai spune şi *informare sau latura informativă* a procesului de învăţământ. *Educarea sau formarea reprezintă efectele instruirii, modificările care se produc în personalitatea elevilor, ca rezultat al informării lor*" (N. Oprescu, 1996, p. 164).

Instruirea (informarea) şi educarea (formarea) constituie o unitate indisolubilă. Realizarea instruirii asigură atât achiziţionarea, selecţionarea şi sistematizarea cunoştinţelor, cât şi exersarea proceselor psihice de cunoaştere, care se soldează cu producerea unor modificări în comportamentul elevilor. Întregul complex de transformări care apar prin *instruire* poartă denumirea de *formare* sau *educare*, de unde şi sintagma de *proces instructiv–educativ.*

În cele ce urmează vom avea în vedere latura formativă a procesului instructiv–educativ, îndeosebi din perspectiva formării conştiinţei şi conduitei moral–cetăţeneşti, prin acţiunea complexă de formare la elevi a capacităţii de citire/lectură, de receptare a mesajului scris.

2. PARTICULARITĂŢI PSIHOLOGICE ALE PROCESULUI FORMĂRII CONŞTIINŢEI ŞI CONDUITEI MORAL–CETĂŢENEŞTI

Formarea conştiinţei şi conduitei moral–cetăţeneşti este un proces deosebit de complex, care se interferează cu toate componentele educaţiei privită în sensul ei larg. Rolul cu totul deosebit al informaţiei creează frecvent impresia că, în condiţiile în care elevii sunt bine informaţi cu norme şi categorii moral–cetăţeneşti, problema unui comportament pe măsura informaţiilor dobândite e ca şi rezolvată.

Se pierde din vedere adevărul că e mult mai simplu să fie comunicate şi receptate anumite informaţii, decât să se organizeze întreaga experienţă morală a elevilor, care să determine o conduită adecvată. E mai uşor să se asigure dezvoltarea intelectuală decât cea morală. Prin dobândirea conştientă a informaţiilor de orice fel (deci şi morale), rezultatele în plan formativ sunt mult mai certe, mai vizibile în plan intelectual decât în cel al educaţiei morale. Dacă privim informarea elevilor în cele două domenii în raport cu rezultatele urmărite, ceea ce se obţine în planul moralităţii este mai discutabil, mai incert, mai îndoielnic, dacă avem în vedere faptul că esenţa, obiectivul fundamental al acesteia îl constituie conduita, actele, faptele morale, nu doar informaţiile morale. Acestea au valoare numai dacă se manifestă prin comportament.

Punctul de pornire în întregul traseu al formării conduitei morale îl constituie informaţiile morale, care, într-o măsură mai mare sau mai mică, se regăsesc în întregul conţinut al învăţământului. De aici şi teza unanim acceptată că educaţia (în sens restrâns) se realizează prin instrucţie, teză care are drept temei faptul că toate cunoştinţele, indiferent de domeniul din care îşi extrag esenţa, au în conţinutul lor, într-o măsură mai mare sau mai mică, resurse educative; ele dispun de un potenţial educativ.

Scanned with OKEN Scanner

Şi totuşi, această bine cunoscută teză trebuie abordată cu discernământ, deoarece resursele educative se află în conţinutul informaţiilor în stare „latentă"; ele nu se transformă „de la sine" în comportament moral–civic corespunzător, prin simpla lor receptare; ele nu se „autoselectează" pentru a determina o anumită conduită, chiar dacă pot exercita o influenţă pozitivă. Informaţiile morale nu au nicio valoare dacă sunt considerate şi tratate ca un scop în sine. Căci nu interesează o „morală a vorbelor", ci o „morală a faptelor", pentru că „a şti" nu e totuna cu „a face". Altfel spus, instrucţia, în general, trebuie să se realizeze astfel încât să se asigure valorificarea integrală a potenţialului educativ al cunoştinţelor, transferul acestora în acte de conştiinţă moral–civică a elevilor, să determine un progres în comportamentul acestora. O informaţie morală fie că este formulată direct, fie că reprezintă o semnificaţie doar a unor cunoştinţe din diverse domenii are valoare numai dacă a adus un spor de calitate conduitei elevilor.

Parcurgând procesul formării conduitei morale a elevilor, trebuie spus că problema cea mai spinoasă a acestuia o constituie *transformarea informaţiei morale în acte de comportament.* Pentru a-şi exercita funcţionalitatea lor operaţional-practică în plan psihologic, *informaţiile morale trebuie să fie trăite afectiv, să devină convingeri.* De aceea, se pune, firește, întrebarea: Cum se transformă cunoştinţele în convingeri? Convingerile nu sunt simple reprezentări şi noţiuni referitoare la cerinţele morale. Ele sunt idei care au pus stăpânire pe sentimentele şi voinţa elevului, devenind pentru el adevărate principii pedagogice de lucru. Temeiul acestor instrumente nu constă doar în a-i pune pe elevi să înveţe maxime, reguli şi precepte morale, în speranţa că, în cele din urmă, vor acţiona „din convingere", adică vor învăţa sârguincios, se vor comporta disciplinat ş.a.m.d. Convingerile exprimă acceptare, aderare totală, participare efectivă şi activă la diverse valori sociale. Relaţia dintre cunoştinţe, convingeri, comportament poate fi redată prin formula: prin cunoştinţe la convingeri şi la comportament, iar, apoi, urmând drumul invers: comportament–convingeri–cunoştinţe. Cunoştinţele generatoare de trăiri emoţionale (de stimulente) se contopesc în convingeri, care, întărite apoi prin comportament, deschid calea spre un nou ciclu al acestui proces, la indici calitativ superiori. În procesul repetării, al exersării actelor morale, comportamentul întăreşte convingerile, ajungându-se la o nouă semnificaţie valorică şi afectivă a normelor morale. Prin urmare, relaţia dintre cunoştinţe, convingeri şi comportament este reversibilă.

În întregul proces de formare morală a elevilor un rol cu totul de excepţie îl au *sentimentele morale.* De aceea formarea şi cultivarea lor consituie o sarcină de prim ordin. În practica şcolară, componenta aceasta a educaţiei este însă, în mod nejustificat, trecută pe un plan secundar. Grija doar pentru transmiterea şi receptarea informaţiilor, fie ele şi de ordin moral, duce uneori la neglijarea aproape totală a cultivării sentimentelor, generatoare de convingeri, adevăratul temei al conduitei morale. Din această cauză, conţinuturi de informaţii cu mari

Scanned with OKEN Scanner

resurse afective rămân nevalorificate; mulţi elevi trec, fără să simtă, pe lângă realităţi ale vieţii sociale, ale naturii, ale gândirii umane, fără să trăiască emoţii, sentimente de dragoste, de admiraţie faţă de ceea ce este frumos, măreţ, nobil, sublim, încântător; mulţi elevi — şi nu numai elevi — nu-şi exteriorizează, fie şi într-o manieră simplă, o trăire afectivă, o emoţie, un sentiment de satisfacţie, de mulţumire faţă de obiecte de preţ, uneori cu valoare de simbol, faţă de acte sau de fapte văzute sau auzite, cu profunde rezonanţe. Se creează câteodată impresia că unii dintre elevii aflaţi pe băncile şcolii sunt străini de existenţa acestei componente inestimabile a educaţiei morale, patriotice.

Cultivarea sentimentelor morale nu este doar o problemă de conţinut, ci şi de ordin metodologic. Căci, chiar dacă nu este vorba de folosirea unor metode specifice formării şi cultivării sentimentelor, se impune o precizare: *procesul formării sentimentelor este deosebit de cel al formării noţiunilor ştiinţifice.* Astfel, dacă o noţiune, indiferent de domeniul din care este extrasă, se învaţă pe baza unei scheme metodice adecvate, sentimentul nu se dezvoltă prin „învăţarea propriu-zisă". Trăirea unui sentiment nou se realizează prin crearea unei ambianţe specifice, bazată pe anumite cunoştinţe, care au în conţinutul lor resurse educative şi care au menirea de a dezvolta sentimentele corespunzătoare respectivei secvenţe de conţinut.

Dacă o noţiune se poate repeta, dacă pentru învăţarea ei elevii primesc sarcina s-o memoreze, sentimentele nu se repetă, nu se reproduc în aceeaşi manieră. Procesul reproducerii unui sentiment este mult mai complex. Retrăirea unor sentimente presupune recrearea unei situaţii similare cu o alta, care a generat acel sentiment şi care a mai determinat trăiri identice. Cu toate acestea, un învăţător nu poate fi absolut sigur că, transmiţând informaţii generatoare de profunde sentimente, elevii le vor trăi ca atare.

Sentimentele au, prin excelenţă, un caracter electiv; ele sunt orientate concret spre persoane, fapte, evenimente, obiecte etc.; ele nu se schimbă de la o zi la alta şi nu pot fi stăpânite aşa uşor. Dacă învăţătorul poate formula anumite cerinţe în scopul realizării unor sarcini didactice, sentimentele nu pot fi declanşate „la comandă"; nu se poate cere sau impune elevilor să iubească ţara într-un anumit moment stabilit, să admire anumite persoane, fapte, evenimente, locuri etc., să fie mândri de ele ş.a.m.d.

Am stăruit asupra specificului sentimentelor pentru a sublinia ideea că formarea şi cultivarea lor ţin atât de conţinutul cunoştinţelor care încorporează în ele valori educative, cât şi de modul în care acestea sunt dezvăluite elevilor, sub raportul înţelegerii lor intrinsece, dar şi al sentimentelor pe care le pot genera. Căci, aşa cum mai subliniam, nu pot fi separate şi utilizate ca atare tehnici didactice care să vizeze, pe de o parte, înţelegerea unor noţiuni ştiinţifice, iar pe de alta, cultivarea unor sentimente. Problema care se pune în faţa învăţătorului este de a selecta asemenea metode şi de a le utiliza de o asemenea manieră, încât să se poată asigura, într-o unitate perfectă, ambele obiective amintite mai sus ale unui proces care este unitar — procesul de învăţământ.

Scanned with OKEN Scanner

3. VALORIFICAREA RESURSELOR EDUCATIVE ALE CONȚINUTURILOR MESAJELOR SCRISE

a) Modul de a pune problema

Valorificarea potenţialului educativ al conţinuturilor mesajelor scrise fie ele din manualele şcolare, fie din alte surse presupune, în primul rând, dezvăluirea resurselor respective, delimitarea şi formularea lor în obiective a căror finalitate să vizeze un anume act comportamental. Existenţa, ca atare, a unor valenţe educative nu poate duce „de la sine" la transformarea lor în fapte de conduită. De aceea, o primă operaţie în acest scop o constituie studierea foarte atentă a programelor, a manualelor, a fiecărui capitol, a celorlalte surse de lectură, cu scopul de a desprinde acele elemente educative ce pot avea înrâurire asupra comportamentului moral–civic al elevilor. O asemenea operaţie trebuie înfăptuită cu prilejul proiectării activităţii didactice, cu care prilej este bine să fie formulate obiectivele educative mari, fundamentale, specifice fiecărei teme.

Noile programe pentru formarea capacităţii de lectură/citire prevăd, printre altele: „Tematica textelor trebuie să reflecte universul copilăriei şi valorile proprii ale acesteia. Autorii de manuale... vor avea libertatea de a decide cu privire la: structurarea şi dispunerea în manual a unităţilor de conţinut din programă; tratarea didactică originală a noţiunilor din programă. Studierea textului literar trebuie să aibă în vedere citirea corectă, fluentă şi expresivă, explicarea cuvintelor şi rezolvarea problemelor de vocabular" (M.E.N., 1998, p. 37). Din raţiuni care au fost deja explicate, programa nu intră în problematica operaţionalizării obiectivelor; se evită „structurarea programei pe baza unor obiective operaţionale, excesiv detaliate şi dificil de urmărit în activitatea didactică". Toate aceste demersuri sunt de competenţa autorilor de manuale şi, în special, a dascălilor, care, în funcţie de obiectivele–cadru şi de referinţă, selectează şi adaptează conţinuturile în funcţie de interesele şi nevoile copiilor şi stabilesc obiective inclusiv cu nuanţă educativă, formulate atât în termeni de cunoştinţe, cât şi de capacităţi şi atitudini, în sensul cultivării unor trăsături ce se înscriu în valorile comportamentului acceptat de societate.

Adevărata disecare a unui conţinut, în scopul de a-i determina valorile educative, se face cu prilejul pregătirii pentru fiecare lecţie. De data aceasta se pot stabili nu numai obiectivele mari ale temei ce urmează a fi studiată, ci şi obiectivele educative operaţionale, desprinse nu doar din conţinutul general al textului, ci chiar din anumite secvenţe de conţinut. Din asemenea secvenţe se pot formula obiective în termeni comportamentali care să vizeze diverse componente ale educaţiei patriotice, sentimente de dragoste şi stimă faţă de faptele de eroism ale unor personaje, faţă de frumuseţi fie ale naturii, fie create prin activitatea oamenilor, faţă de bunurile materiale, rod al muncii făuritorilor de asemenea valori etc. Fără a forţa nota, se poate spune că nu există texte de citire sau de lectură, indiferent de genul şi specia lor, în care să nu fie încorporate elemente ale educaţiei moral–cetăţeneşti în general, ale educaţiei

Scanned with OKEN Scanner

patriotice în special, precum şi ale educaţiei estetice. Avem în vedere faptul că orice componentă a educaţiei morale este legată într-un fel sau altul de educaţia patriotică; orice creaţie are şi valoare artistică, estetică. Cu toate că, în aparenţă, operaţionalizarea obiectivelor educative şi formularea lor în termeni comportamentali reprezintă o activitate complexă, care poate fi realizată cu relativă uşurinţă, dacă se are în vedere, spre exemplu, că un sentiment, mai ales patriotic sau estetic, presupune în ultimă instanţă o atitudine, o trăire, iar aceasta este, de fapt, o formă de manifestare a comportamentului. Privită în acest fel, finalitatea informaţiilor care au valenţe educative nu rămâne decât să fie stabilită, pentru fiecare secvenţă de conţinut, ce are asemenea resurse educative, fiind concretizată cel puţin într-o trăire emoţională, în sentimente, în atitudini. Verificarea unei asemenea finalităţi se face avându-se în vedere cele spuse cu privire la specificul formării sentimentelor. Acestea, firește, nu se verifică prin chestionări, sau prin alte mijloace, cum se procedează în cazul noţiunilor, ci prin stările pe care orice învăţător le poate constata la elevii săi, fără ca aceste trăiri să fie tulburate de întrebări care, de fapt, nici nu-şi pot găsi răspuns prin vorbe.

Nu ne propunem să analizăm, nici măcar selectiv, resursele educative pe care le oferă studiul limbii şi literaturii române, al lecturii (citirii) în special; ele pot fi stabilite cu uşurinţă în fiecare pagină de manual, începând chiar cu abecedarul.

Până şi ilustraţiile care se folosesc în perioada preabecedară, în vederea pregătirii elevilor pentru învăţarea citirii, a scrierii sau pentru comunicare, pot fi valorificate sub raport educativ. Astfel, multe ilustraţii reprezintă obiecte de primă necesitate, care încorporează în ele inteligenţă şi efort creativ; altele se dezvăluie prin frumosul pe care-l conţin; oricum, cele mai multe din aceste ilustraţii pot constitui fie şi numai pretexte pentru a determina în conştiinţa copiilor o anume sensibilitate faţă de ceea ce este util sau frumos. Paginile din abecedar pot oferi şi ele numeroase asemenea „pretexte", căci multe au sensuri figurate sau oferă posibilitatea de a se face anumite comparaţii, analogii care, bine dirijate de către învăţător, pot determina o anume atitudine faţă de realitatea exprimată în modul cel mai simplu. Cât priveşte textele din manualele de citire, din lecturile elevilor, posibilităţile de a face educaţie patriotică prin conţinutul lor sunt, practic, nelimitate. Rămâne, ca o primă îndatorire a învăţătorului să sesizeze valorile lor educative, să le transforme în obiective formulate în termeni comportamentali, pentru ca, prin metode adecvate, acestea să capete finalitatea dorită.

b) Lectura explicativă şi valorificarea conţinutului educativ al textelor

Numai formularea obiectivelor educative, oricât de corectă ar fi ea, nu poate asigura valorificarea maximă a potenţialului educativ al cunoştinţelor încorporate într-un text. Acest lucru depinde, în mare măsură, de felul în care sunt utilizate metodele de învăţământ cunoscute, pentru a asigura realizarea

Scanned with OKEN Scanner

obiectivelor educative, afective. Valorificarea conţinutului educativ al cunoştinţelor este atât o problemă de conţinut, cât şi de metodă. Dacă, din punct de vedere al conţinutului, menirea învăţătorilor este doar de a prelucra informaţiile stabilite prin programele şi manualele şcolare, de a formula obiectivele generale şi specifice, inclusiv cele educative, în ceea ce priveşte metodele utilizate, totul depinde de capacitatea de a alege şi de a folosi metode care, favorizând o cât mai bună înţelegere a cunoştinţelor, deci realizând instrucţia, să ofere un câmp larg de valorificare a resurselor lor educative.

Lectura explicativă, ca metodă specifică folosită în formarea capacităţii de citire, trebuie folosită în funcţie de specificul fiecărui text. Ceea ce determină această adaptare a folosirii ei la particularităţile textului este atât înţelegerea mesajului informaţional, cât, mai ales, valorificarea acestui mesaj sub raport educativ, îndeosebi în scopul dezvăluirii resurselor afective ale conţinuturilor respective, generatoare de trăiri emoţionale, de sentimente. Pe această cale se pot declanşa atitudini corespunzătoare care, în fond, sunt cele mai simple forme de comportament. Pe o asemenea cale se poate realiza, aşadar, transformarea informaţiilor în acte de conduită.

În scopul creării unei ambianţe afective, emoţionale, la locul potrivit s-au subliniat, spre exemplu, valenţele folosirii povestirii în cazul citirii legendelor; din aceleaşi motive s-a insistat asupra folosirii adecvate a lecturii explicative în citirea textelor, în versuri, sau în proză, care aparţin genului liric, precum şi asupra valorificării potenţialului afectiv pe care-l oferă caracterizarea unor personaje din lecturile elevilor. Nu este deloc de prisos să ne reamintim rolul cu totul deosebit pe care-l au textele ce conţin descrieri sau care, în întregimea lor, aparţin prozei lirice. Într-adevăr, textele care înfăţişează frumuseţi ale naturii patriei au un rol cu totul aparte în sensibilizarea copiilor pentru frumos, în crearea „sentimentului naturii". Iată, spre ilustrare, un buchet de cuvinte alese care îndeamnă cititorul la cunoaşterea unor asemenea frumuseţi, ce pot pătrunde până la resorturile lui afective: această ţară, utilizând o metaforă sadoveniană, este ca o *„creangă de aur"*; nu poţi să nu admiri, cu sufletul la gură *„măreţia Carpaţilor"*, *„peisajul mitic al Oltului"*, *„melancolia Mureşului"*, *„imaginea exotică a Mării Negre"* sau *„simfonia barocă a Deltei..."*; *„Nu poţi să treci indiferent pe lângă istoria Daciei Felix"*, pe lângă faptele de vitejie ale voievozilor. Nu poţi să nu fii mândru de acest *„mirabil pământ românesc"*, în care, vorba poetului, *„... toţi teii miros a Eminescu"* şi în care *„toţi plopii sunt fără soţ"*.

Am ales acest mănunchi de imagini de o rară frumuseţe, pe care — cel puţin în parte – le pot înţelege şi, deci, savura şi şcolarii mici, nu doar pentru impresia artistică, ci ca un argument suplimentar în susţinerea tezei potrivit căreia valorificarea unor asemenea conţinuturi este în mare măsură o problemă de metodă, de măiestrie pedagogică. Pe de altă parte, trebuie spus că este la îndemâna oricărui învăţător găsirea unor formule metodice care să-i ajute pe elevi ca sensurile unor asemenea conţinuturi să fie înţelese, în egală măsură, şi cu mintea, şi cu sufletul.

Scanned with OKEN Scanner

Şi fiindcă în cele de mai sus am susţinut ideea trecerii de la informaţii la comportamente morale prin intermediul sentimentelor, al convingerilor, întărim această teză cu o sugerare al cărei înţeles trebuie transferat în planul acţiunii: *„un gând devine liric dacă se spune pe jumătate şi apoi se suspendă"* (Lucian Blaga). Şi cum sentimentele nu se învaţă, ci se trăiesc, este bine ca, în trăirea lor, elevii să nu fie tulburaţi, să nu se introducă adevăraţi „paraziţi" care să estompeze intensitatea emoţiilor. Altfel spus, ca să-l citãm pe acelaşi mare cugetător şi poet, care a fost Lucian Blaga: *„Un secret al poeziei: ceea ce se poate spune implicit să nu se spună explicit"* (L. Blaga, 1977, p. 208).

Am stăruit ceva mai mult asupra componentei afective a procesului educaţiei moral–cetăţeneşti, patriotice şi estetice a elevilor atât din raţiuni pe care deja le-am amintit, cât şi pentru că, aşa cum precizează studiile de psihologie, *„procesele afective sunt o reflectare cu caracter de atitudine"* (Al. Roşca). Iar de la atitudine până la reflectarea ei în conduită, distanţa este infimă. Atitudinea este cel mai convingător argument al unei conduite conştiente, bazată pe necesitatea pe care o trăieşte cel care o dovedeşte şi care îndeamnă la acţiune.

c) Valenţe educative ale caracterizării personajelor

Una din metodele cu caracter demonstrativ, de educare moral–civică a elevilor, dintre cele mai eficiente, o constituie *exemplul*, îndeosebi când aceasta acţionează asupra copiilor de vârstă şcolară mică. Neavând criterii proprii de orientare, de apreciere a actului moral, copiii de această vârstă caută în mod instinctiv, în jurul lor, modele, puncte de sprijin, sub a căror influenţă îşi reglează propriul lor comportament. De aici şi tendinţa lor manifestă de a imita, de a acţiona imitând situaţiile concrete de viaţă pe care le întâlnesc. Cu imitarea acestora începe la copil procesul însuşirii normelor de comportare, de conştientizare a actelor moral–civice.

Modelele comportamentale pe care le imită elevii şi care se constituie în exmple de o mare forţă educativă sunt diverse. Fireşte, cele mai eficiente modele sunt persoanele cu care elevii vin frecvent în contact: părinţii, fraţii, învăţătorii, colegii etc. Aria modelelor, a exemplelor pe care le urmează copiii se extinde de la persoanele cu care ei vin în contact nemijlocit, la personajele, reale sau fictive, ale creaţiilor literare, în general, ale textelor tipărite.

Şcolarii mici manifestă predilecţie pentru creaţii epice, în care predomină naraţiunea; ei urmăresc cu mare interes conflictul dintre bine şi rău în basme, în legende şi în povestiri, unde aceste două laturi sunt mai clar conturate; ei sunt atraşi, în general, de acţiuni ce se desfăşoară în ritm alert şi trăiesc, alături de eroii preferaţi, bucuria victoriei binelui. Multe din textele pe care le citesc elevii fie din manuale, fie din alte cărţi prezintă o înfruntare între două forţe puternice, din care cea cu cele mai alese însuşiri iese învingătoare. Acţiunea unor asemenea texte este purtată de personaje care, prin calităţile lor fizice şi mai ales morale deosebite, pot avea o influenţă educativă de mare forţă asupra şcolarilor mici.

Scanned with OKEN Scanner

De aceea, activitatea de caracterizare a personajelor, de subliniere a însuşirilor alese, care, în cele din urmă, sunt decisive în asigurarea victoriei acestora, reprezintă o cale intuitivă, concretă de educare moral–civică a elevilor. Valoarea ei constă tocmai în faptul că modelul comportamental este nu doar descris, ci se înfăţişează „pe viu", în acţiune directă. De aceea, calea de valorificare practică a exemplului oferit de o creaţie literară este de la particular la general, de la analiza faptelor, a datelor, adică de la analiza modelului către formularea unor norme, a unor reguli morale, cu mare şansă de a se transforma în convingeri şi sentimente care vor genera acte de conduită la elevi.

Activitatea de valorificare sub raport educativ a modelelor oferite de personaje din creaţiile literare accesibile şcolarilor mici nu trebuie confundată cu ceea ce înseamnă caracterizarea personajelor, ca parte componentă a analizei literare, în general, aşa cum se face aceasta în clasele gimnaziale sau liceale. Caracterizarea personajelor în activitatea de lectură a şcolarilor mici are menirea, pe de o parte, de a dezvălui însuşirile cu valoare de model comportamental, iar pe de altă parte, de a-i învăţa pe elevi asemenea tehnici de lucru cu cartea, care să-i ajute să desprindă, ei înşişi, din lectura lor particulară, aceste însuşiri.

În clasele ciclului primar, comentariul asupra personajului este subordonat, în primul rând, scopului educativ. La această vârstă, elevii caută fie în viaţă, fie în literatură modele de imitat, pe care să le admire şi să le respecte, exemple de energie, de acţiune, de tărie sufletească, menite să le cultive curajul, optimismul, mândria patriotică, devotamentul.

Acest lucru este pe deplin posibil, dacă se are în vedere caracterul concret, intuitiv al activităţii prin care se evidenţiază calităţile morale cu valoare de model. Trebuie însă cunoscute, de către învăţător, mijloacele de caracterizare a personajelor, precum şi cerinţele care asigură eficienţa scontată a acestei acţiuni şi adaptarea ei la specificul vârstei.

În cele ce urmează nu ne propunem să facem o prezentare directă a acestor mijloace, ci vom încerca sublinierea lor în contextul lecturii explicative, metodă specifică, utilizată la lecţiile de citire, de lectură la ciclul primar. De fapt, în chiar componentele acestei metode apar momente care facilitează activitatea de dezvăluire a însuşirilor fizice şi, mai ales, morale ale unor eroi, cu alte cuvinte, de alcătuire, în cele din urmă, a portretului unor personaje. Asemenea prilejuri sunt oferite mai ales în cadrul activităţii de analiză a textului pe fragmente.

Personajele reprezintă elementul cel mai concret al unui text şi deci cel mai accesibil copiilor. Tocmai de aceea, fără nicio teoretizare, fără nicio definiţie, elevii pot înţelege, pe cale intuitivă, că oamenii, persoanele (uneori, în basme, povestiri, chiar animalele) care se întâlnesc într-o lectură sunt personaje. Pentru ei, personajul literar este o existenţă reală, un model de imitat, sau, dimpotrivă, un exemplu rău, pe care trebuie să-l respingă. Acest lucru nu trebuie

Scanned with OKEN Scanner

să ducă, însă, la clasificarea formală a personajelor (pozitive şi negative), care ignorează complexitatea personajului, a cărui existenţă este marcată atât de lumini, cât şi de umbre, chiar dacă una din aceste laturi ale comportamentului este dominantă. De aceea, personajul trebuie raportat mereu la unitatea şi complexitatea întregului text, ale întregii acţiuni; elevii trebuie conduşi să înţeleagă faptul că un anume personaj reprezintă o întreagă categorie de oameni, o atitudine general-umană, un tip mai mult sau mai puţin răspândit. De aceea, personajul trebuie înţeles ca o unitate între particular şi general, între actele, faptele lui individuale, concrete şi regăsirea acestora la o întreagă categorie de tipuri umane. În acest fel elevii vor înţelege, în cele din urmă, specificul reflectării realităţii în literatură, faptul că literatura, ca ficţiune bazată pe realitate, are o mare valoarea în cultivarea unor trăsături morale alese.

În acest scop, învăţătorul trebuie să conducă elevii spre înţelegerea structurii personajului literar şi spre mijloacele prin care scriitorul reuşeşte să-l realizeze.

d) Caracterizarea personajelor prin mijloace „intuitive"

Cel mai convingător mijloc de caracterizare a unui personaj, în special pentru elevii de vârstă şcolară mică, îl constituie chiar faptele acestuia, comportarea lui în diferite situaţii. Nimic nu poate influenţa mai mult pe micii şcolari ca actele morale, comportarea concretă a unui erou pe care ei îl iau drept model de imitat. De aceea, textele în care eroii preferaţi îşi dezvăluie marile lor virtuţi prin fapte sunt cele mai preferate. O lectură cum este *Măriuca* de C. Gruia trebuie analizată astfel încât trăsăturile alese ale eroinei să fie dezvăluite prin *faptele* ei. De altfel, în toată lectura nu se rosteşte un cuvânt, nici de către scriitor, nici de către alte personaje, despre însuşirile ei. Faptele ei de curaj, de stăpânire de sine, de eroism, de devotament şi dragoste faţă de patrie, duse până la sacrificiul suprem, ţin locul vorbelor şi conving mai mult decât cele mai alese figuri de stil. Există totuşi, în text, o grupare de cuvinte cu o deosebită semnificaţie, spuse de autor, care se cer a fi comentate, în acelaşi sens, al evidenţierii supremaţiei faptelor: „Nu mai erau cuvinte". Analizând un asemenea text nu se poate să nu se atragă atenţia elevilor asupra faptului că Măriuca este caracterizată nu prin cuvinte rostite de cineva la adresa ei, ci prin înseşi faptele sale. Acest lucru trebuie realizat nu doar pentru a-i învăţa pe copii un mijloc de caracterizare a unui personaj, ci şi pentru a valorifica la cel mai înalt grad însuşiri ale eroinei, dovedite prin faptele sale, prin sacrificiul suprem.

În numeroase texte, carcaterizării prin fapte i se adaugă *caracterizarea făcută direct de scriitor*. În aceste texte accentele alternează când pe fapte, când pe cuvintele scriitorului. Dacă faptele, prin caracterul lor concret-intuitiv, sunt uşor de înţeles, cuvintele, mai ales când au un sens figurat, presupun un efort de gândire din partea şcolarilor, pentru a le înţelege semnificaţia, concretizată în trăsăturile comportamentale ale personajului. Şi dacă faptele

Scanned with OKEN Scanner

conving mai uşor, prin caracterul lor concret, cuvintele — mai ales cele al căror înţeles depăşeşte un sens limitat, căpătând valoare de simbol — dezvăluie însuşiri ale personajelor cu o mare putere de generalizare. Faptele, oricât ar fi ele raportate la o categorie mare de oameni, oricât ar fi de mare valoarea lor ca modele, rămân, în viziunea şcolarilor mici, acte ale unui personaj îndrăgit; cuvintele prin care sunt caracterizate personajele, mai ales când ele au şi valenţe artistice, au o mare putere de sugestie; ele angajează mai mult resorturile intelectuale şi afective ale şcolarilor. De aceea, *textele în care personajele sunt caracterizate şi prin cuvintele autorului trebuie astfel analizate încât o pondere însemnată să fie acordată înţelegerii sensului figurat al imaginilor artistice.* Valenţele educative ale acestui procedeu sunt completate de cele artistice, stilistice, răsfrângându-se pozitiv asupra nivelului exprimării elevilor. De aceea, prin analiza corectă a acestor texte, se asigură, deopotrivă, valorificarea educativă şi cea artistică a textului, ceea ce duce şi la dezvoltarea unei exprimări corecte.

În textul *Mircea cel Bătrân şi Baiazid* (fragment din *Scrisoarea III* de Mihai Eminescu), elevii descoperă uşor înfăţişarea lui Mircea: *„Un bătrân atât de simplu, după vorbă, după port"*. Fiecare din aceste însuşiri pune, însă, în evidenţă portretul moral al domnitorului Mircea cel Bătrân, ca vârstă, pentru că aşa a intrat în tradiţia orală a poporului şi prin numele ce-l poartă peste veacuri. Dar această imagine, „un bătrân", trebuie legată, apoi, de înţelepciunea şi experienţa sa, de hotărârea de a înfrunta duşmanul, exprimată în cuvintele: *„De-o fi una..."*, ca şi acel răspuns *„De-un moşneag, da, împărate..."* sau în *„Eu? Îmi apăr sărăcia şi nevoile şi neamul"*, care scot în evidenţă modestia şi patriotismul fierbinte al domnitorului. Dar figura luminoasă a lui Mircea iese în evidenţă, cu mai multă claritate, dacă este privită în opoziţie cu cea a lui Baiazid. Prin versuri nemuritoare, construite din propoziţii scurte, însă categorice, Mihai Eminescu creează o imagine a conducătorului turc, care — contrastând cu cea a domnitorului muntean — dezvăluie indirect marile virtuţi ale acestuia: *„Am venit să mi te-nchini, / De nu, schimb a ta coroană într-o ramură de spini"*. Aici se cer intervenţii pentru înţelegerea subtilităţii versurilor eminesciene. Baiazid cere lui Mircea „să mi te-nchini" şi nu, eventual, „să te închini", ceea ce subliniază aroganţa, trufia, siguranţa de sine, dispreţul faţă de interlocutor. De asemenea, se poate comenta sensul propoziţiilor scurte, eliptice de predicat, exprimarea specifică celui care pune condiţii, nu duce tratative, precum şi asupra celor doi termeni cu valoare de simbol „coroană" şi „ramură de spini". Coroana pe fruntea domnitorului simbolizează puterea, mărirea, cinstea, în timp ce „ramura de spini" semnifică supunerea, decăderea, înjosirea. Toate laolaltă scot în evidenţă îngâmfarea lui Baiazid, aroganţa sa, în opoziţie cu modestia lui Mircea.

Cuvintele atribuite de Eminescu lui Mircea sunt ale unui om înţelept, care dă glas demnităţii patriotice a poporului nostru, forţei sale morale. În versul *„Eu? Îmi apăr sărăcia..."* acel *„îmi"* sugerează ataşamentul total al domnitorului faţă de neamul său, iar *„... iubirea de moşie..."* este mult mai puternică decât întreaga armată a lui Baiazid şi decât „faima" acestuia.

Scanned with OKEN Scanner

Caracterizarea unui personaj dintr-o creaţie cum este cea eminesciană trebuie făcută din perspectiva operei literare respective. Chiar dacă se realizează corelaţii cu date din istoria neamului, cunoscute de către elevi cu alte prilejuri, ei trebuie să înţeleagă datele istoriei şi semnificaţia lor, în primul rând, din analiza textului literar, a imaginilor artistice create de scriitor. În cazul de mai sus, *Mircea cel Bătrân trebuie cunoscut, în primul rând, prin Mihai Eminescu.* Altfel spus, aflând date despre Mircea, elevii trebuie să afle câte ceva şi din creaţia eminesciană

Caracterizarea făcută asupra unor personaje, direct de către scriitor, se completează cu cea realizată, tot de scriitor, dar în mod indirect, prin intermediul altor personaje, aşa cum de fapt, în cunoscuta creaţie a lui Mihai Eminescu, Mircea apare în toată măreţia lui prin cuvintele şi atitudinea lui Baiazid.

În numeroase texte, trăsăturile unor personaje sunt dezvăluite nu doar prin faptele lor sau prin cuvintele autorului, ci prin vorbele altor personaje. În lectura *Din anii de şcoală ai lui Nicolae Bălcescu*, însuşi autorul (Ion Ghica) participă la cele întâmplate, iar unele trăsături, fizice şi psihice, ale marelui patriot sunt prezentate de el însuşi în dubla sa calitate (de autor şi participant la cele întâmplate).

Dezvăluirea acestui mijloc de caracterizare a unui personaj, mai ales în cazul unor texte care au la bază realităţi, mai mult sau mai puţin cunoscute sau chiar trăite de autor, are o mare forţă de convingere pentru elevi, iar o convingere se transformă mai uşor în acte de conduită.

Un mijloc foarte des întrebuinţat de caracterizare a personajelor este propria lor vorbire. Elemente ale acestui mijloc se întâlnesc şi în referirile făcute mai sus cu privire la caracterizarea lui Mircea cel Bătrân. Modul original de a se exprima, limbajul personajelor sugerează însuşiri ale acestora. Replicile date sultanului turcilor de ostaşul din lectura istorică *Un ostaş de-al lui Ţepeş* dezvăluie trăsături de înaltă ţinută morală şi de inteligenţă: curaj, demnitate, dragoste de patrie, isteţime, prin răspunsuri clare, cu multe subînţelesuri, în stilul vorbitorilor cu tâlc, din popor. Întrebat de însuşi sultanul Mahomed unde se ascunde domnul Ţepeş, ostaşul răspunde: *„Pretutindeni şi nicăieri”*, iar la întrebarea referitoare la numărul ostaşilor domnitorului muntean, acesta răspunde: *„Mai puţin cu unul... Şi dacă vrei să ştii câţi i-au mai rămas, du-te de-i numără”.*

Elevii vor savura, fără îndoială, şi replica oşteanului la întrebarea sultanului, dacă toţi soldaţii lui Ţepeş sunt la fel de isteţi: *„Din toţi, eu sunt cel mai prost, căci altfel eram şi eu cu ceilalţi: mort ori liber”.*

Comentarea acestor răspunsuri permite dezvăluirea unor alese trăsături ale oşteanului lui Ţepeş, dominanta esenţială constituind-o dragostea faţă de ţara sa, faţă de domnul său.

Un asemenea text solicită, ca procedee de subliniere a unor trăsături de caracter ale personajului, *citirea selectivă*, precum şi *citirea pe roluri.*

Scanned with OKEN Scanner

Fără a se transforma într-un scop în sine, activitatea de caracterizare a personajelor la ciclul primar reprezintă un mijloc dintre cele mai eficiente de a oferi elevilor modele de comportare cu o mare forţă educativă. Ilustrările făcute mai sus evidenţiază convingător acest lucru. Cât priveşte modalităţile concrete de caracterizare a personajelor, chiar dacă am încerca o încadrare a acestora în câteva mijloace cunoscute din teoria literaturii, la clasele ciclului primar ele nu pot fi realizate decât prin subordonarea acestei activităţi realizării unor scopuri educative, în măsura în care trăsăturile pozitive de caracter constituie exemple, modele pentru şcolarii mici.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Blaga, Lucian, 1977, *Elanul Insulei*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca

M.E.C., C.N.C. *Noile programe pentru învăţământul primar*

Oprescu, Nicolae, 1996, *Pedagogie*, Ed. Fundaţiei „România de Mâine", Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

XV. CONSOLIDAREA ȘI SISTEMATIZAREA ÎN PROCESUL FORMĂRII CAPACITĂȚII DE RECEPTARE A MESAJULUI SCRIS

1. PRECIZĂRI TEORETICE

Problematica principiului consolidării şi sistematizării în studiul limbii şi literaturii române trebuie privită şi abordată din perspectiva formării capacităţilor implicate în procesul receptării mesajului scris (citirea/lectura), cât şi din punctul de vedere al asigurării temeiniciei informaţiilor asimilate, a durabilităţii lor, a deschiderii acestora spre aplicaţii şi integrării în sisteme de cunoştinţe, cu largi posibilităţi de transfer, de folosire a lor în dobândirea, prin efort propriu, a unor noi achiziţii în procesul formării competenţelor de comunicare.

odată cu încheierea perioadei postabecedare, începe procesul consolidării, mai întâi, a deprinderii tehnicii cititului, proces ce se desfăşoară şi în clasa a II-a, pentru unii elevi, chiar şi în clasele următoare, până când actul cititului devine un instrument de lucru la nivel de deprindere. Tot ceea ce ţine de receptarea mesajului celor citite se desfăşoară cu un efort ce angajează îndeosebi capacităţi ale intelectului, pentru asigurarea înţelegerii semnificaţiei mesajului comunicat prin intermediul semnelor grafice, al literelor, al structurilor de limbă, al enunţurilor. Din acest punct de vedere, achiziţiile dobândite sunt preponderent formative şi se integrează în procesul continuu al autoperfecţionării cititorului prin mijloace şi efort propriu.

Prin urmare, în această perioadă, obiectivul principal al activităţii de citire îl constituie trecerea treptată de la însuşirea tehnicii propriu-zise a lecturii la învăţarea instrumentelor muncii cu cartea. Aceasta se face simultan cu receptarea mesajului textelor pe care le citesc elevii din manuale, precum şi din alte surse.

În aceste condiţii, consolidarea şi sistematizarea cunoştinţelor au în vedere ambele obiective amintite. Cum accentul se deplasează spre receptarea informaţiilor cu multiplele valenţe ce le conţin textele, consolidarea şi sistematizarea acestora capătă nuanţe aparte şi se realizează prin lecţii speciale. Fireşte, elemente de consolidare şi sistematizarea apar în fiecare lecţie, îndeosebi cu prilejul secvenţelor în care se asigură integrarea, corelarea şi transferul cunoştinţelor. Lecţiile speciale de consolidare şi sistematizare trebuie să se supună unor rigori determinate, pe de o parte, de conţinutul informaţiilor, iar pe altă parte, de tehnicile muncii cu cartea.

A consolida cunoştinţele înseamnă a le întări, a le face durabile, trainice, iar aceasta se realizează, în primul rând, prin reluarea sau repetarea lor, în fiecare lecţie, atât pe tot parcursul acesteia, cât, mai ales, în secvenţele speciale. Este vorba de ceea ce în didactica tradiţională se numeşte repetarea curentă.

Scanned with OKEN Scanner

2. ASPECTE METODOLOGICE

Lecţiile special destinate consolidării celor învăţate necesită răspunsuri la cel puţin două întrebări esenţiale:

a) *Ce şi cât se repetă în vederea consolidării?*

b) *Cum se concep şi cum se desfăşoară aceste lecţii?*

Întrebările sunt fireşti, pentru că un lucru este cert: nu se poate repeta totul, deoarece, pe de o parte, nu trebuie reţinut totul, nu interesează totul, iar pe de altă parte, acest lucru este imposibil de realizat. Pentru răspunsul la prima întrebare sunt necesare criterii după care se stabileşte ce trebuie neapărat consolidat prin lecţii speciale şi cum se stabilesc aceste conţinuturi. Răspunsul la această întrebare poate fi formulat cel mai bine dacă se are în vedere că, de fapt, consolidarea cunoştinţelor urmăreşte nu doar a le întări şi a le face durabile; în definitiv, oricât de durabile ar fi, cu timpul, cel puţin o parte din ele se uită. Consolidarea cunoştinţelor se face cel mai bine prin sistematizarea lor. De aceea, răspunsul la această primă întrebare îl putem formula căutând şi găsind unele criterii, norme, principii unitare, după care să fie stabilite obiectivele şi conţinuturile lecţiilor de consolidare şi sistematizare.

Un prim criteriu îl poate constitui „tematica" textelor fixate de programele şcolare pentru fiecare clasă la „conţinuturile învăţării". Tematica, aşa cum e prevăzută în programe, asigură o continuitate firească şi necesară, în mod gradual, la fiecare clasă; ea se adresează, în primul rând, autorilor de manuale care „vor avea libertatea de a decide cu privire la: structurarea şi dispunerea în manual a unităţilor de conţinut din programă. Studierea textului literar trebuie să aibă în vedere citirea corectă, fluentă şi expresivă a acestuia şi rezolvarea problemelor de vocabular". Prevederea de mai sus se află în programa clasei a II-a şi este reluată, pe scurt, la clasele a III-a şi a IV-a, cu precizări în plus, care ţin de dimensiunea textelor exprimată în număr de cuvinte. (De ce „număr de cuvinte", de vreme ce accesibilitatea şi, în general, calitatea unui text nu e dată de întinderea lui? La clasa a IV-a pot apărea texte de dimensiuni mici dar cu „vorbe" şi „înţelesuri" mari, care n-ar fi accesibile elevilor din clasele I şi a II-a — n.n.).

Prevederile acestea din programă lasă libertatea autorilor în legătură cu tematica textelor care „trebuie să reflecte universul copilăriei şi valorile proprii acestuia. Autorii de manuale pot utiliza texte literare în proză sau în versuri, precum şi texte nonliterare, de mică întindere, până la 100 de cuvinte, urmând o creştere progresivă a numărului de cuvinte de la o lecţie la alta". Prevederea de mai sus este aşezată în programa clasei I şi se reia, şi ea, la celelalte clase, la care numărul de cuvinte nu poate depăşi: 200 la clasa a II-a, până la 300 de cuvinte la clasa a III-a şi acelaşi număr de cuvinte (300) la clasa a IV-a. Iarăşi, firească întrebarea: Ce se vor face elevii, iubitori de lectură particulară (câţi vor mai fi), dacă se vor întâlni, în acţiunea de receptare a unor mesaje scrise, cu un conţinut captivant şi vor da peste lecturi de dimensiuni mult mai mari?

Scanned with OKEN Scanner

Le vor abandona? În niciun caz, nu! De altfel, ar fi o naivitate să-şi închipuie cineva că un cititor va sta să numere câte cuvinte are lectura pe care a parcurs-o, sau pe care doreşte s-o studieze. Aşa că...

Aspectele care ţin de învăţarea tehnicilor muncii cu cartea, pe care le-am abordat la timpul şi la locul potrivite, rămân obiective de referinţă prioritare, cu valoare formativă, a căror înfăptuire se conturează mai bine desluşit, cu prilejul activităţilor speciale de consolidare şi sistematizare a ceea ce s-a învăţat.

În ilustrările pe care le facem în continuare, în condiţiile manualelor alternative, vom face abstracţie de una sau alta din „alternative". Pornim de le premisa că există teme de o aşa actualitate care oricum nu pot fi repudiate. Iată câteva care fac obiectul unor realităţi ale universului copilăriei, cum sunt cele care privesc familia: dragostea şi respectul faţă de părinţi, relaţiile dintre fraţi, respectul faţă de cei vârstnici şi ajutorarea acestora; şcoala: aspecte din viaţa de elev, dragostea şi respectul faţă de personalitatea şi munca învăţătorului; patria: atitudinea faţă de frumuseţile pământului patriei, inclusiv ale ţinutului local, momente din istoria poporului român, eroi ai neamului; cu privire la muncă: specificul unei profesii, tipuri profesionale şi sociale, care pot constitui modele comportamentale. Întreaga această tipologie de conţinuturi poate fi înfăptuită în proză, în versuri, poate fi în structuri narative, sau de nuanţă lirică ş.a.

Iată, aşadar un prim criteriu care ar putea sta la baza proiectării consolidării şi sistematizării a ceea ce este esenţial din ce s-a învăţat, la sfârşit de semestru şi, îndeosebi, la sfârşitul anului şcolar. Şi în această formulă, timpul nu permite să se reia nici măcar toate temele, cu atât mai mult nu pot fi reluate toate textele.

Acest criteriu, orientat tematic, este, oarecum, vag, larg, iar programarea subiectelor lecţiilor pentru consolidare şi sistematizare depinde, mai ales, de măsura în care temele respective sunt reflectate în manual prin texte de ţinută corespunzătoare atât în privinţa conţinutului, cât mai ales a formei, a modului de exprimare. Căci conţinuturile pot fi uitate, valoarea formativă însă rămâne, prin adaosul la capacitatea de receptare, de către fiecare cititor, a mesajului pe care-l comunică lectura.

În experienţa practică se folosesc însă şi alte criterii, care oferă posibilitatea consolidării, sistematizării şi esenţializării a ceea ce s-a învăţat. Multe dintre acestea au fost deja sugerate în ideea de a sublinia abordarea metodică a textelor, în funcţie de modul de exprimare folosit în alcătuirea lor. Prin urmare, un criteriu ar fi cel al *genurilor* şi *speciilor literare*, care permit realizarea unei interferenţe între receptarea mesajului textelor şi învăţarea tehnicilor de lucru cu cartea, adaptate, de asemenea, la specificul textelor.

Acest criteriu, deosebit de operaţional, poate fi limitat la categorii de texte mai restrânse fie că acestea se încadrează integral, sau parţial într-o anumită specie literară. Avem în vedere, spre exemplu, subiecte cum sunt: frumuseţi ale naturii patriei oglindite în poeziile învăţate (pastelurile); momente din

Scanned with OKEN Scanner

trecutul patriei înfăţişate în legende; frumuseţi ale naturii oglindite în descrieri; eroi preferaţi din povestirile citite; să tragem învăţăminte din fabule şi povestiri cu animale ş.a.

Cea de a doua întrebare la care trebuie răspuns, cu privire la lecţiile speciale de consolidare şi sistematizare în vederea receptării mesajului scris, este de ordin metodologic: Cum trebuie concepute şi realizate aceste lecţii? Sunt necesare, mai întâi, unele precizări. Faptul că în proiectarea conţinuturilor lecţiilor s-a urmărit o anume sistematizare şi esenţializare a cunoştinţelor, pe baza unor criterii dinainte stabilite, nu trebuie să ducă la concluzia că, în limita sau la nivelul subiectului stabilit, se reiau integral toate textele ce pot fi încadrate în acest subiect.

Mai întâi, trebuie spus că nu este obligatoriu să fie luate toate; pe de altă parte, sunt prea puţine texte „pure" în întregimea lor din punctul de vedere al criteriului avut în seamă. De aceea, nu este nevoie ca nici măcar textele respective să fie luate în întregimea lor, ci doar atât cât este necesar pentru susţinerea elementelor esenţiale, de sinteză, cu privire la subiectul stabilit.

Din aceste aprecieri se pot contura, în linii mari, în mod orientativ, *secvenţele (evenimentele) unei lecţii de consolidare şi sistematizare la această disciplină, care ar putea fi: formularea şi prezentarea planului de idei, al secvenţelor de conţinut, după care se face atât pregătirea lecţiei, cât şi desfăşurarea propriu-zisă a ei. Planul poate fi întocmit de către învăţător şi dat elevilor ca temă pentru acasă, în vederea pregătirii pentru lecţia de citire ce se va desfăşura ora următoare.*

odată cu planul, care poate cuprinde 3, 4 idei formulate fie prin propoziţii enunţiative, fie interogative sau prin formulări eliptice, îndeosebi în cazul în care tema se referă la aspecte din lirica peisagistă, în proză sau în versuri. Se recomandă elevilor şi textele din manual pe care le vor parcurge integral, sau, cel mai adesea, fragmentar, corespunzător ideilor din planul propus. În acest din urmă caz, învăţătorul face precizările necesare cu privire la fragmentele (secvenţele de conţinut) care vor fi selectate din textele respective.

O variantă a acestui mod de lucru o poate constitui şi întocmirea planului în clasă, la începutul lecţiei, împreună cu învăţătorul, după ce elevii au luat cunoştinţă, în ora precedentă, despre subiectul lecţiei de consolidare.

În continuare, lecţia se desfăşoară pe baza planului de idei stabilit. Lecţia fiind de citire/lectură, activitatea pe baza căreia se realizează planul de idei trebuie să fie, firește, citirea. De altfel, reluăm mereu cerinţa ca, prin aceste lecţii, elevii să-şi însuşească şi tehnici ale muncii cu cartea. Ca atare, pentru fiecare idee (secvenţă de conţinut) *se citeşte selectiv textul corespunzător, după care se face analiza lui şi în final se formulează „ideea principală"*, care trebuie să sugereze esenţa secvenţei respective de conţinut. Ideile principale, care vor avea şi caracter de sinteză, se formulează în moduri diferite. Se trece, în continuare, în aceeaşi manieră, la citirea şi analiza secvenţelor din textele stabilite, care corespund fiecărui punct din plan. *Lecţia se încheie cu*

Scanned with OKEN Scanner

formularea şi sublinierea a ceea ce este esenţial din întregul conţinut al temei. Concluzia, care trebuie să conţină esenţa conţinuturilor citite şi analizate, poate fi şi scrisă.

Cu privire la lecţiile de consolidare şi sistematizare, pot fi stabilite unele condiţii sau cerinţe ce nu sunt greu de identificat. O primă cerinţă o constituie *realizarea unei corelaţii, a unor interferenţe între cunoştinţele selectate*, a unor sinteze din mai multe texte care au fost utilizate pe parcursul lecţiei. Un asemenea mod de lucru asigură retenţia (reţinerea) şi *transferul cunoştinţelor* atât din manualele de citire, cât şi din alte surse.

Acum se poate face apel la informaţii pe care elevii le-au dobândit nu numai la activităţile de citire, ci şi la alte discipline, precum şi prin lectura lor particulară. De asemenea, e bine să se recurgă la informaţiile dobândite cu prilejul unor activităţi extradidactice, cum sunt vizitele la diferite muzee şi alte obiective culturale, economice, excursiile în natură ş.a.

O altă condiţie o constituie *introducerea unor elemente de noutate.* Astfel, chiar sistematizarea şi esenţializarea, precum şi recurgerea la informaţii din diverse surse constituie elemente de noutate.

Prin lecţiile speciale de consolidare şi sistematizare, învăţătorul nu trebuie să se lase furat de tentaţia de a se limita doar la realizarea obiectivelor cognitive. Este necesar să se aibă în vedere mai ales obiective formativ-educative, cu valoare afectivă, precum şi perfecţionarea tehnicilor muncii cu cartea şi exersarea acestora la nivelul obiectivelor specifice acestor categorii de lecţii, în sensul de a-i pregăti pe elevi să recepteze mesajele comunicate prin procesul citirii, să esenţializeze şi să sintetizeze cele aflate.

Toate aceste acţiuni didactice se circumscriu în actul comunicării. Cartea comunică, prin mesajele ce le conţine şi le emite, elevii receptează cele comunicate. Nivelul la care se realizează comunicarea nu este dat însă de timpul afectat, în mod abuziv, actului propriu-zis al cititului. Ponderea, din perspectiva duratei în timp, trebuie deplasată de pe cititul propriu-zis, fără sens şi fără valoarea operaţională, pe comunicare orală, mai ales la clasele superioare (a III-a şi a IV-a), iar la procesul cititului propriu-zis să se recurgă atât cât este nevoie, pentru ca receptarea să aibă ca obiect, ca punct de pornire litera şi spiritul cărţii.

Scanned with OKEN Scanner

XVI. LECTURA SUPLIMENTARĂ, PARTICULARĂ A ELEVILOR; RELAȚIA ÎNTRE ACTIVITATEA CU CARTEA ȘI MASS-MEDIA

1. LECTURA PARTICULARĂ — SEMNIFICAȚII, OBIECTIVE, METODOLOGII

Dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului scris (citirea/lectura) nu se poate înfăptui numai prin ceea ce se face la orele special destinate acestui scop. Chiar dacă ciclul primar încheie un proces în care elevii şi-au format, în linii generale, capacitatea de a se orienta într-un text, de a-i înţelege mesajul, aceasta reprezintă doar deschiderea porţilor care permite elevilor intrarea liberă în lumea fascinantă a cărţii, din care, practic, nu vor mai ieşi toată viaţa. Făcând această afirmaţie, avem în vedere că a realiza comunicarea prin mijlocirea citirii/lecturii nu înseamnă doar cunoaşterea şi mânuirea instrumentelor muncii cu cartea. Este necesară şi formarea şi cultivarea gustului pentru lectură, iar cartea, expresia tipărită (scrisă) trebuie să devină pentru elevi, şi nu doar pentru ei, un prieten nedespărţit pentru toată viaţa.

Mai mult decât oricare din tehnicile audio-vizuale prin care sunt vehiculate valorile culturii, lectura cărţii oferă celui care o parcurge, pe lângă satisfacţiile ce le aduce orice fapt inedit, prilejuri unice de reflecţie, de meditaţie; ea îndeamnă la introspecţie, angajează valori formativ-educative care îşi pun amprenta pe întregul comportament al cititorului. Tocmai de aceea se consideră că lectura expresiei tipărite (cărţi, reviste, ziare, diverse publicaţii, inclusiv mesajele vehiculate pe Internet) reprezintă una dintre cele mai răspândite şi intense activităţi ale omului modern.

Ni se pare de-a dreptul bizară şi total neavenită aşezarea în noile programe pentru şcoala primară, la coloana „curriculum anterior", aprecierea că acestea (programele de dinainte de 1998) ar fi acordat o pondere excesivă citirii şi exprimării scrise, în defavoarea propriei exprimări orale. Probabil că cei ce au exprimat şi au avizat asemenea evaluări au intenţionat să spună altceva. Aceasta pentru simplul motiv pe care-l cunosc şi cei ce n-au nicio legătură cu şcoala, cu învăţământul. Ne aflăm într-o acută criză a cititului, a lecturii cărţii cumpărată din librării, scoasă din rafturile bibliotecii. Ştiutorii de carte tineri, elevii, începând cu cei din clasele primare şi până la cei ce se află în pragul bacalaureatului, chiar pentru acest examen al maturităţii preferă să citească analize, cronici ale unor creaţii literare, de care au nevoie la „bac", din orice sursă, fără a face efortul de a citi operele respective, aşa cum au fost create, multe din ele de scriitori celebri. La fel stau lucrurile şi cu exprimarea scrisă, în ciuda faptului că la orice examen sau concurs „se poartă" cu precădere probele scrise. Mulţi din cei care sunt puşi în situaţia, obligaţi de specificul locului de muncă, să redacteze o informare scrisă, un raport scris, ar fi în stare să facă orice numai să nu fie supuşi unui asemenea supliciu. Şi atunci?

Scanned with OKEN Scanner

Să revenim la lectură şi să recunoaştem că, preocupaţi doar de învăţarea modului în care se face receptarea mesajelor scrise, procesul acesta, deosebit de complex, se opreşte înainte de a fi, cât de cât, „finisat". Adică, înainte de a se cultiva la elevi şi nevoia de a şti, de a afla, de a simţi, de a se bucura, de a alerga după o carte. Căci cine fuge numai la Internet, fără îndoială, află enorm de multe, prin această sursă inegalabilă, deocamdată, de realizare a comunicării. Rămâne însă „mutilat", fără pasiunea lecturii, prin intermedierea cărţii.

În aceste condiţii, şcoala are obligaţia ca, începând cu cei mai mici cititori, să le cultive gustul, pasiunea şi mai ales plăcerea pentru lectură.

Noţiunea de „lectură" te duce cu gândul la o activitate ce are loc de obicei în afara clasei şi a şcolii, eventual la o bibliotecă.

Programele actuale de limba şi literatura română nu mai conţin liste bibliografice, niciobligatorii, nici facultative, lăsând selectarea textelor pentru citit la latitudinea autorilor de manuale. Pentru manuale, da! Dar ce să citească şcolarii, dacă le vine dorul de lectură? Sigur, selecţii se pot face, librăriile au standuri speciale cu lecturi care se adresează şcolarilor, inclusiv celor din clasele primare, aşa că problema rămâne deschisă. Mai ales că înşişi elevii trebuie formaţi astfel încât să ştie să cumpere sau să împrumute o carte îndrăgită. Şi cine îndrăgeşte cartea, fără îndoială, va găsi cu ce să-şi satisfacă plăcerea de a citi.

Întrucât în clasa I elevii se află abia în etapa însuşirii şi perfecţionării mecanismului intim al cititului, al formării şi exersării capacităţii de a asocia sunetele nou învăţate cu literele respective, nu poate fi vorba de o lectură independentă propriu-zisă, decât, în cel mai fericit caz, în perioada postabecedară. În ceea ce îi priveşte pe unii elevi din clasa I, mai ales din cei ce au trecut şi prin anul pregătitor la grădiniţă sau din cei care au reuşit, încă în perioada premergătoare şcolarităţii, să descifreze tainele slovelor şi să fi prins gustul cititului, în niciun caz ei nu vor fi lăsaţi în afara comunicării prin intermediul cărţii la nivelul posibilităţilor pe care şi le-au cultivat. Elevii din clasele I şi a II-a nu trebuie vitregiţi de plăcerea de a cunoaşte mesajele transmise de diferite creaţii literare accesibile lor. Dacă nu prin citirea independentă, pe care încă nu o pot realiza, ei fac acest lucru prin diverşi intermediari, care pot fi: vocea învăţătorului, fie prin lectura sau eventual prin povestirea sa, banda magnetică sau discul, care conţin înregistrarea unor creaţii literare îndrăgite, şirul de ilustraţii sau benzile desenate cu scene din poveşti, povestiri etc., precum şi alte surse.

În clasa I, asemenea ocazii, chiar dacă nu înseamnă „lectură particulară", pot solicita toate acţiunile ce au loc în procesul analizei şi sintezei fonetice, în lectura textelor din abecedar, oricât de simple ar părea acestea. Lecturile efectuate în perioada postabecedară, atât din abecedar cât şi din cărţi diverse ce se adresează copiilor de această vârstă, sunt ocazii prin care se exersează actul cititului şi se cultivă pasiunea pentru lectură.

În clasa a II-a, dacă obiectivul principal al actului lecturii îl constituie angajamentul elevilor în înţelegerea mesajului textelor, activitatea lor independentă

Scanned with OKEN Scanner

de citire va fi sporită; tot ce ţine de valorificarea lor lexicală precum şi stilistică are implicaţii în actul cititului.

În toate manualele de limba şi literatura română figurează, în partea lor finală, şi câteva texte pentru lectură, insuficiente pentru a satisface integral nevoia de carte a elevilor. Aceste texte pot fi programate pe parcursul anului şcolar, urmărindu-se integrarea lor în unitatea tematică a textelor din întregul manual. Oricum, din timpul afectat la limba şi literatura română e necesar să fie rezervat spaţiul de timp care să aibă ca obiectiv prioritar cultivarea la elevi a gustului şi pasiunii pentru lectură, pentru lectura lor particulară.

În condiţiile în care timpul afectat parcurgerii integrale a programei de limba şi literatura română este lăsat la dispoziţia dascălului, acesta nu poate neglija componenta care are menirea de a-i introduce pe şcolari în lumea mirifică a cărţii, parcurgând drumul lecturii prin mijloacele proprii. Iar aceste mijloace şi le formulează prin efort propriu, care trebuie bine dirijat spre a se atinge obiectivele propuse, atât cele care ţin de receptarea propriu-zisă a conţinutului textului, cât şi cele de natură formativ-educativă, inclusiv de cultivarea gustului pentru lectură. Aceste obiective determină şi structura metodică a activităţilor consacrate lecturii particulare, care este apropiată de cea a lecţiilor consacrate formării capacităţii de lectură. Deosebirea constă doar în ponderea mai mare pe care trebuie s-o aibă lectura efectuată de elevi şi sporirea gradului lor de independenţă în desfăşurarea tuturor secvenţelor activităţii. În aceste ore se fac şi „comentarii" pe marginea unor lecturi parcurse de elevi acasă, precum şi recomandări de cărţi, reviste etc. pentru activitatea lor viitoare.

Succesul în lectura particulară a elevilor este asigurat, în mod deosebit, de capacitatea elevilor de a înţelege, prin efort propriu, mesajul celor citite.

Literatura, chiar la nivelul la care este reprezentată în manualele de la ciclul primar, îi apropie pe copii de realitate, permite largi perspective către cunoaşterea multitudinii de forme ale realităţii. Revelaţia literaturii este pregătită, mai ales, de latura estetică a educaţiei. Lectura expresivă şi metodele care-i fac pe elevi descoperitori ai unui imens tezaur de informaţii, de experienţe umane, de modele, de emoţii şi sentimente trebuie să impună literatura atenţiei elevilor.

Prin lectură, elevii sunt conduşi să-şi formeze capacitatea de a surprinde, de a descoperi conţinuturi şi forme ale realităţii, exprimate într-o multitudine de modalităţi de expresie, de a le asocia cu altele, ceea ce le permite să-şi extindă, astfel, aria cunoaşterii. Pătrunzând în diversitatea textelor literare, elevii vor parcurge căi specifice ale cunoaşterii, de la concret la abstract, de la intuiţie la reprezentare şi fantezie, ajungând în posesia unor multiple instrumente utile satisfacerii dorinţei lor de a descoperi realitatea înconjurătoare. Astfel, se cultivă interesul pentru cunoaştere, capacitatea de selecţie, de asociere, în vederea înţelegerii multiplelor semnificaţii ale realităţii, înfăţişate prin diferitele creaţii literare.

Scanned with OKEN Scanner

A înţelege literatura înseamnă a avea capacitatea de a raporta impresiile, trăirile autorului la propria ta experienţă de viaţă, înseamnă a stabili legături nu doar cu cele ştiute dinainte, cu noţiunile cunoscute, ci şi cu emoţiile, simţămintele pe care le generează lectura cărţii.

Contactul cu textul literar nu poate fi rupt de experienţa şi cunoştinţele elevilor. Prin analogii şi comparaţii, cunoaşterea realizată prin lectură nu va rămâne un act în sine, ci va conduce spre judecăţi, emoţii, generalizări, certitudini. Altfel, frumuseţile inestimabile ale unor peisaje, zugrăvite cu măiestrie de condeiele lui C. Hogaş, M. Sadoveanu, Geo Bogza, ar rămâne simple spectacole izolate, care ar solicita doar retina, încremenind în memorie ca decupaje dintr-un peisaj.

Atunci când opera citită evocă o stare sufletească trăită, cunoscută, înţelegerea ei se realizează cu relativă uşurinţă. Deseori însă, cititorul este pus în faţa unor stări, a unor situaţii pe care le-a trăit poate vag, sau care-i sunt total necunoscute. În asemenea situaţii, înţelegerea mesajului textului presupune un oarecare efort de transpunere în anumite situaţii, ceea ce — pentru şcolarii mici — nu este deloc un lucru uşor. De fapt, oricât de bogată ar fi experienţa de viaţă a cititorului, el nu poate trăi în mod direct toată gama sentimentelor posibile pe care le conţin paginile cărţilor. De aceea, în orice act de înţelegere a mesajului unui text citit este necesar un anumit nivel de solicitare a gândirii şi imaginaţiei cititorului.

Familiarizarea cititorului cu mesajul unui text este determinată şi de capacitatea lui de a înţelege sensul figurat al mijloacelor de expresie literară, caracterul metaforic al limbajului specific diferitelor creaţii literare. La rândul ei, această capacitate este asigurată în foarte mare măsură de posibilitatea cititorului de a se orienta, cel puţin pe cale intuitivă, în câteva din cele mai simple elemente de teorie literară. Astfel, cititorul-elev va putea deosebi cu uşurinţă poezia de un text în proză, va putea delimita creaţii artistice care, datorită unui limbaj adecvat, au o mare forţă evocatoare, de un text al cărui conţinut este pur ştiinţific ş.a.m.d.

De altfel, exemplele activităţilor de învăţare recomandate de actualele programe şcolare au o orientarea cât se poate de clară din acest punct de vedere. Iată câteva ilustrări: „exerciţii de identificare a elementelor descrise dintr-un text narativ"; „exerciţii de identificare a dialogului într-un text narativ"; „exerciţii de recunoaştere şi de prezentare sumară a trăsăturilor fizice şi sufleteşti ale personajelor"; „exerciţii de discutare a textelor citite, în funcţie de următorii parametri: „cine (personajele), când, unde (plasarea în timp şi spaţiu), cum (modul de desfăşurare a acţiunii)"; „activităţi de alegere a lecturii în funcţie de gusturi"; „conversaţii în grup, în care elevii să pună întrebări şi să dea răspunsuri referitoare la un text citit" etc.

Din păcate, din programe lipsesc, aproape cu desăvârşire, exemple ale activităţilor de învăţare în abordarea textelor lirice, în versuri şi în proză.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru a-i face pe elevi să trăiască întregul complex de sentimente izvorâte din conţinutul unui text, este necesar ca însuşi învăţătorul să se emoţioneze sincer şi convingător în faţa operei artistice; pe această cale, el va transmite emoţia sa firească celor pe care-i educă. Acest act emoţional se realizează, de obicei, cu ocazia primului contact cu creaţia literară, precum şi cu prilejul analizei acesteia.

Copiii învaţă să citească în adevăratul înţeles al acestui act dacă au drept model lecturi, nu manifestări actoriceşti, căci — aşa cum subliniază R. Dottrens — „lectura este o altă artă decât oratoria". Cel ce citeşte trebuie să se adâncească în lectură, să lase impresia că citeşte pentru sine, cu voce tare, că elaborează el însuşi textul, ca şi când ar povesti liber. Cu alte cuvinte, „interpretul" devine autor.

Întrucât efectul emoţional este generat de modalităţile artistice prin care autorul a transmis propriile sale gânduri şi sentimente, un rol cu totul remarcabil îl are înţelegerea acestor mijloace specifice creaţiei literare. Fără a le defini, elevii vor putea fi familiarizaţi în mod practic-situativ cu cele mai simple elemente de teoria literaturii, fără de care nu pot fi concepute înţelegerea şi interpretarea corectă a textului literar.

S-ar părea că acest lucru este inaccesibil şcolarilor mici, din moment ce noţiunile de teoria literaturii intră în conţinutul învăţământului, în mod sistematic, doar în clasele liceale. Dacă ar fi vorba de însuşirea unor noţiuni ştiinţifice de teoria literaturii, cu caracter general, fireşte că acest lucru ar fi, într-adevăr, imposibil. Totuşi, în clasele primare se poate realiza iniţierea elevilor fie şi numai cu înţelegerea şi, mai ales, cu recunoaşterea unor elemente simple de formă literară, ca temelie a înţelegerii acestor noţiuni şi, în special, pentru formarea elevilor drept cititori conştienţi, pasionaţi ai unor creaţii aparţinând unor genuri şi specii literare diferite, fără denumirea acestora. De altfel, lucrul acesta a fost explicat în unul din capitolele anterioare.

Acest demers este cu atât mai necesar, cu cât textele literare pe care le citesc şcolarii mici fie din manuale, fie din alte cărţi prezintă o varietate impresionantă de forme artistice, literare, ceea ce oferă tot atâtea căi posibile de formare a unor cititori capabili să recepteze conştient frumuseţile literaturii, s-o asimileze afectiv şi raţional. Faptul că în manuale, precum şi în alte cărţi ce pot ajunge la îndemâna elevilor, aceste forme sunt reluate oferă posibilitatea recunoaşterii, fixării, completării şi asimilării unor elemente de formă artistică, absolut necesare pentru înţelegerea oricărui text literar.

Familiarizarea elevilor cu asemenea elemente simple de teorie literară nu se face, fireşte, prin lecţii speciale, care să urmărească în mod nemijlocit acest lucru, ci prin contactul direct cu diferite categorii de texte, prin abordarea lor în funcţie de ceea ce au ele specific, prin felul în care este folosită lectura explicativă, prin modul în care elevii sunt puşi în situaţia să opereze independent cu elementele lecturii explicative.

Scanned with OKEN Scanner

În acest sens, învăţătorul trebuie să urmărească la lecţiile de citire/lectură nu numai „despre ce este vorba în această lecţie", să nu se limiteze la comentarea conţinutului tematic al textului, la „ceea ce se comunică", ci să-şi propună de fiecare dată şi „cum se comunică", fiind ştiut că literatura este artă, o formă specifică de reflectare a realităţii, cu mare forţă evocatoare şi de influenţare.

A limita actul citirii, în cadrul lecţiilor, la conţinutul cognitiv al textului înseamnă a diminua, în mare măsură, valenţele formative ale citirii, a întârzia — nepermis de mult — familiarizarea elevilor cu instrumentele muncii cu cartea. Actul citirii nu poate fi mărginit la exerciţiul propriu-zis al lecturii (câmp vizual, ritm, expresivitate etc.) şi la însuşirea unor cunoştinţe despre mediul înconjurător — dar insuficiente pentru formarea complexă, integrală a elevilor.

Încă din clasele mici, elevii trebuie obişnuiţi să perceapă textul literar şi sub aspectul formei lui artistice, deoarece aceasta îi ajută să înţeleagă treptat arta literară, s-o guste, s-o caute, s-o creeze ei înşişi.

Unele din cele mai simple noţiuni de teorie literară ce pot fi intuite, chiar din clasa a II-a, sunt modurile de expunere, prezente, în ochii şi în mintea elevilor, în fiecare din textele literare şi, tocmai de aceea, uşor de intuit.

De altfel, micii şcolari sunt familiarizaţi cu tonul narativ, evocator, încă din perioada preşcolară, cu prilejul ascultării basmelor, poveştilor. În şcoală, când citesc ei înşişi un text literar, învăţătorul le poate atrage atenţia asupra acestui mod de expunere, folosit foarte frecvent încă din clasa a II-a. Copiii pot fi întrebaţi: „Cine ne-a povestit toate acestea?" (chiar dacă este vorba de o „povestire citită"). Răspunsul la o asemenea întrebare nu e deloc complicat: „Autorul, care şi-a imaginat, şi-a închipuit cele relatate sau care a fost martor al evenimentelor relatate". Varietatea tematică a povestirilor scoate în evidenţă rolul deosebit al acestui mod de expunere în comunicarea artistică a unor informaţii cu valenţe complexe.

Toate textele cu conţinut istoric sunt realizate prin modalitatea naraţiunii făcută, de cele mai multe ori, la persoana a III-a. Povestitorul (autorul textului) poate să înfăţişeze obiectiv, detaşat o întâmplare sau poate participa, mai mult sau mai puţin implicat, la cele povestite. Aceste implicaţii îşi au importanţa lor în înţelegerea mesajului unui text şi ele pot fi desprinse, fără dificultate, de către şcolari.

Din textul cu conţinut istoric *Dacii, strămoşii noştri* de Al. Vlahuţă, elevii află date interesante din istoria poporului nostru, despre unele însuşiri deosebite ale strămoşilor: demnitate, vitejie, ospitalitate, caracteristice şi astăzi poporului român. Toate acestea sunt înfăţişate de autor cu un sentiment de mândrie, pe care ne lasă să-l înţelegem, fără a-l comunica direct.

Alteori, participarea povestitorului la „evenimente" este exprimată direct prin cuvinte alese, este declarată. Astfel, elevii pot fi iniţiaţi, treptat, în domeniul atât de frumos al prozei lirice.

Sunt texte narative în care povestitorul este participant activ la acţiune, iar naraţiunea se desfăşoară la persoana I, ceea ce îi dă un plus de autenticitate

Scanned with OKEN Scanner

şi spor de afectivitate, deoarece el nu se limitează la a povesti, ci şi retrăieşte cele povestite. Elevii trebuie pregătiţi să aleagă povestiri la persoana I în texte magistral realizate, asemenea celor din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă, texte din operele lui M. Sadoveanu, Barbu Delavrancea ş.a.

Participarea povestitorului la întâmplările înfăţişate este amplificată prin multitudinea detaliilor, uneori de ordin psihologic. „Mi se opri răsuflarea. Făcui ochii mari. Nu-mi venea să cred. Aceea să fie «Şcoala domnească»?" (Barbu Delavrancea — *Şcoala domnească*).

Elevii vor înţelege, treptat, citind fragmente din *Amintiri din copilărie*, că Ion Creangă povesteşte cu sentimentul de nostalgie al omului matur, care-şi retrăieşte afectiv copilăria fericită, că Zahaira Stancu, retrăind copilăria, povesteşte cu sentimentul urii îndreptate împotriva celor ce i-au frustrat copilăria de frumuseţe, de esenţa ei, folosind fraze şfichiuitoare, cu reveniri şi repetări ca nişte lovituri de bici: „Ivărele sar. Porţile se deschid. L-au ajuns oamenii, l-au atins, l-au doborât. Cu ciocanele l-au doborât".

Ne oprim aici cu ilustrările făcute în susţinerea ideii că valorificarea deplină a mesajului unui text citit este condiţionată în foarte mare măsură de cunoaşterea, pe cale intuitivă, a unor elemente simple de teorie literară. În rândul acestora, pe primul loc se situează luarea în considerare a modului de expunere, de la care se porneşte în analiza oricărui text. Numai cunoscând poziţia pe care se află autorul faţă de conţinutul operei sale poate fi înţeles în mod corect mesajul acestei creaţii. Din această perspectivă, elevii ciclului primar vor putea fi conduşi să folosească lectura explicativă ca mijloc de analiză a unui text atât în scopul valorificării resurselor sale multiple, cât şi pentru formarea capacităţii de a se orienta în lumea cărţii.

Lectura particulară a elevilor se desfăşoară în afara şcolii; acasa, în bibliotecă, în cluburi etc. De aceea, pe lângă pregătirea asigurată prin lecţiile de citire/lectură în care sunt iniţiaţi cu tehnici generale ale muncii cu cartea, la orele speciale de lectură, învăţătorii sunt datori să asigure şi o anume pregătire specială, care să-i orienteze pe elevi în vederea folosirii cărţii pentru lectură. Este vorba atât de cărţi sau lecturi recomandate de programe şi manuale, cât şi de cărţi pe care elevii înşişi, din proprie iniţiativă, trebuie să ştie cum să le caute, cum să le solicite de la o bibliotecă şi, mai ales, cum să le folosească.

Experienţa didactică dobândită în această privinţă a selectat unele asemenea forme de îndrumare a elevilor pentru efectuarea lecturii particulare, care pot fi folosite în mod orientativ. Iată, pe scurt, unele din aceste forme de sprijin:

a) *Povestirea* se foloseşte îndeosebi la clasele mici. Învăţătorul alege, pentru povestire, basme sau poveşti în care personajele sunt clar şi viu înfăţişate, iar succesiunea întâmplărilor este, de asemenea, uşor de urmărit. Aceste ore se pot desfăşura pe baza povestirii model, expresiv, nuanţat, de către învăţător sau elevi a subiectului unei cărţi, al unei lecturi. O variantă a acestei forme o constituie recomandarea făcută de învăţător întregii clase, ca fiecare elev să citească una, două lecturi înainte de ora de curs, în scopul de a le putea

Scanned with OKEN Scanner

povesti în clasă. Aici are loc povestirea de către elevi, într-o formă închegată, a unor episoade din lucrarea citită.

Întrucât conţinutul povestirii (al operei respective) nu este cunoscut de toţi elevii, întreaga clasă ascultă cu plăcere pe povestitor. Cei care cunosc subiectul lecturii respective completează sau, eventual, corectează unele inadvertenţe făcute de către povestitor.

O altă formă pe care o poate lua povestirea este reproducerea a două sau trei creaţii literare recomandate de învăţător pentru a fi citite de către toţi elevii clasei la o dată fixată. Această formă a povestirii se face ca şi prima, dar urmăreşte stimularea discuţiilor în legătură cu conţinutul lecturii, în măsura în care creaţiile respective au fost citite de către elevi. Învăţătorul conduce discuţia prin întrebări cu caracter generalizator.

Povestirea mai poate fi utilizată şi prin redarea într-o formă închegată a unor episoade din creaţiile citite. Învăţătorul stabileşte episoadele înrudite prin tematica lor. Elevii redau conţinutul episoadelor respective (o faptă eroică, un act de curaj, o întâmplare petrecută pe mare, în pădure, la vânătoare etc.). După acestea, ei sunt solicitaţi să-şi amintească şi să povestească episoade analoge, din alte opere. Pornind de la aceste episoade, elevii pot fi stimulaţi să citească lucrarea respectivă în întregime. Povestirea, indiferent de sursa folosită — expunere directă, cu glasul, de pe disc sau bandă magnetică ş.a. —, implică în mod necesar „ascultarea" în termeni specifici obiectivului–cadru: „dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului oral". Este vorba de o componentă a comunicării care, fără niciun temei, a fost doar presupusă, nu şi inclusă şi tratată ca atare. De aceea atât obiectivele de referinţă cu privire la dezvoltarea acestei capacităţi, cât şi exemplele activităţilor de învăţare necesită o „reabilitare" totală precum şi punerea lor în drepturi. Căci şi capacitatea de „a asculta" se formează, se cultivă, iar comunicarea prin lectură este deosebit de productivă şi merită toată atenţia.

b) *Recenzia* unor cărţi constituie un alt mijloc de îndrumare a lecturii particulare. Este vorba, de fapt, de a cere elevilor să-şi formuleze, oral, propriile lor păreri despre creaţiile citite, o formă de activitate mai dificilă pentru şcolarii mici. Învăţătorul va dirija cu toată atenţia „comentariul" respectiv prin întrebări adecvate. Elevii pot fi solicitaţi să-şi formuleze părerile asupra „operei" respective, pe foi de hârtie separate, după un punctaj dat de învăţător, care poate cuprinde: 1) autorul, titlul cărţii; 2) despre ce se povesteşte în cartea respectivă (conţinutul foarte pe scurt); 3) ce episod sau fragment a atras atenţia în mod deosebit? De ce?

Răspunsurile formulate în scris se introduc într-un plic lipit pe o coală de carton. Învăţătorul verifică cele scrise de elevi, aceştia le citesc şi ei, în 3, 4 zile, şi îşi notează ce le-a plăcut mai mult.

Planul „recenziei" poate fi diferit; important este ca prin această activitate să se cultive interesul pentru citit şi capacitatea de a comenta, într-o manieră originală, accesibilă o creaţie literară. Acest mod de lucru este potrivit pentru

Scanned with OKEN Scanner

clasele a III-a şi a IV-a. Forma orală, într-o manieră mai simplă, se poate utiliza şi la clasa a II-a, pe baza unei pregătiri suplimentare. Pe această cale, înşişi elevii fac recomandări pentru lectura unor cărţi.

c) *Lecţiile de popularizare a cărţilor* unor scriitori constituie, de asemenea, un mijloc de îndrumare a lecturii particulare. În cadrul acestora se analizează o anume creaţie a unui scriitor cunoscut. Copiii îşi reamintesc fragmente din operele lui cunoscute fie din manualul de citire, fie din alte surse. Se prezintă cartea, care este expusă, pentru a putea fi văzută de elevi. În final se poartă o scurtă discuţie generalizatoare despre scriitorul şi operele respective, iar copiii îşi notează în caiete titlurile acestora, pentru a le putea procura de la bibliotecă sau din alte surse.

Formele prezentate sunt doar sugestii, învăţătorul având libertatea totală de a găsi el însuşi şi altele pentru a dirija elevii în folosirea cărţii de lectură în mod independent. Pot fi luate unele măsuri organizatorice, care să aibă în vedere, în funcţie de condiţii, organizarea unor expoziţii de cărţi, alcătuirea unor liste de cărţi pentru lectură, organizarea şi desfăşurarea unor jocuri literare cu elevii, ghicitorile literare, răspunsuri la diferite întrebări care se referă la autorul, titlul unor cărţi, la eroii preferaţi, la locul desfăşurării unor evenimente ş.a.

Elevii trebuie, de asemenea, orientaţi spre biblioteca şcolii şi îndrumaţi *cum să solicite o carte de lectură*. În acest sens, ei vor constata că fiecare are o fişă în care se consemnează data împrumutării cărţilor, autorii şi titlurile acestora; în fişă se semnează de primire; fişa mai cuprinde data la care sunt restituite cărţile. La rândul lor, învăţătorii vor controla, ei înşişi, aceste fişe, care le vor oferi informaţii cu privire la preferinţele elevilor pentru anumite creaţii literare, în funcţie de care îi vor orienta spre lecturi ce le sunt accesibile şi necesare.

De asemenea, încă de pe acum, elevii vor fi îndrumaţi, dacă e cazul, să folosească bibliotecile pe care le au acasă, eventual să organizeze un colţ propriu cu cărţi de lectură care-i interesează, sau să înceapă acţiunea de procurare a unor cărţi şi publicaţii care să se constituie în biblioteci personale. Nu trebuie neglijată atenţia pe care trebuie s-o aibă elevii pentru păstrarea cu grijă a cărţilor de lectură, indiferent de provenienţa lor.

Experienţa didactică acumulată de-a lungul anilor a scos în evidenţă şi oportunitatea folosirii de către elevi, la clasele a III-a şi îndeosebi a IV-a, a unor caiete speciale pentru lectura lor particulară.

Modalităţile de folosire a acestor caiete se înscriu în registrul amplu şi complex al tehnicilor muncii cu cartea. În aceste caiete elevii vor putea nota:

- *autorul şi titlul cărţii* (dacă este vorba de o lectură oarecare dintr-o carte), se va consemna şi subiectul acesteia);
- *conţinutul* (subiectul, tema), foarte pe scurt (despre ce este vorba în opera respectivă);
- *extrase pe scurt, în rezumat, din momentele sau pasajele care le-au reţinut în mod deosebit atenţia*;

Scanned with OKEN Scanner

• *extrase ale unor secvenţe (momente ale acţiunii descrise, portrete de personaje etc.) care le-au plăcut în mod deosebit;*

• *expresii cu mare valoare artistică şi stilistică*, de asemenea, după criteriul preferinţelor ş.a.

Întreaga activitatea desfăşurată pentru îndrumarea lecturii particulare a elevilor urmăreşte cultivarea interesului, a gustului lor pentru a citi, pentru folosirea corectă a cărţii în mod independent, din proprie iniţiativă.

2. INTERFERENȚE ÎNTRE ACTIVITATEA CU CARTEA ȘI MASS-MEDIA

În zilele noastre, educaţia, privită în sensul ei larg, nu mai poate fi concepută fără a se ţine seama de intervenţia tehnicilor moderne de comunicare în masă (radio, televiziune, benzi magnetice — fono şi foto —, discul, imprimate de mare tiraj: ziare, reviste, ilustrate, reproduceri de artă, afişul, fotografia etc.), cunoscute sub genericul de mass-media. Între acestea şi activitatea cu cartea există o intimă corelaţie; ele se intercondiţionează, se completează reciproc, fiecare având însă şi specificul său aparte. Este un fapt incontestabil că mass-media a zdruncinat serios monopolul sau „privilegiul" şcolii şi al familiei, al cărţii de-a fi singurii factori în transmiterea patrimoniului cultural al omenirii. Alături de aceşti factori de educaţie cunoscuţi, a apărut un factor nou — mass-media — cu o forţă de influenţare şi de răspândire foarte puternică.

Şcoala nu se poate menţine izolată de mişcarea generală a unei civilizaţii în care cartea este din ce în mai mult concurată de mass-media.

Valoarea incontestabilă a acestor mijloace trebuie apreciată atât după marile lor resurse educaţionale de care dispun, cât şi după limitele lor.

Concluziile multor specialişti, cu privire la valoarea lor, sunt foarte diferite, deseori contradictorii. Astfel, un eseist francez, dorind să sublinieze imensul prestigiu al mijloacelor de comunicare în masă, formula ipoteza că în lumea contemporană acţionează două mari forţe cu puternică înrâurire socială: forţa nucleară şi forţa mass-media. În schimb, un sociolog afirma: „Mass-media nu a dat până în prezent o generaţie mai bine informată, mai plină de curiozitate şi personalitate". Această apreciere pesimistă e făcută în timp ce un sociolog francez socoteşte că tânărul veacului nostru este produsul pozitiv, esenţial al acţiunii mass-media.

Sondajele de opinii în legătură cu influenţa mijloacelor de comunicare în masă duc şi ele la concluzii contradictorii. Iată unele dintre ele, cuprinse într-o culegere apărută în S.U.A.: „În timp ce virtuţile mass-media deţin un loc modest, viciile devin alarmante" (un sociolog american), „Televiziunea din S.U.A. difuzează divertismente lipsite de valoare în 75% din orele de emisie" (alt sociolog american).

Un altul consideră că abia ¼ din populaţie citeşte cel mult o carte pe lună, din cauza timpului considerabil afectat recepţionării informaţiilor prin intermediul mijloacelor de comunicare în masă.

Scanned with OKEN Scanner

În aceeaşi culegere, unul din autori afirmă: „Publicul american se infantilizează tot mai mult graţie mass-media"; sau: „Mass-media difuzează stereotipuri care adorm gândirea".

O remarcă interesantă şi, în acelaşi timp, semnificativă făcută în aceeaşi lucrare: „Difuzarea biografiilor savanţilor şi scriitorilor e în declin şi este înăbuşită de prezentarea biografiilor vedetelor de la Holywood". Dincolo de aceste aprecieri, multe dintre ele pesimiste şi contradictorii, un lucru este cât se poate de clar: nu forma culturii difuzate prin mass-media reprezintă un pericol, ci conţinutul noncultural ce se difuzează prin aceste canale. Asigurarea unui conţinut corespunzător culturii difuzate prin mass-media face inofensive efectele lor nocive. De altfel trebuie spus din capul locului că toate aceste mass-media au o existenţă indubitabilă şi mai ales ireversibilă. Ele sunt produsul dezvoltării impetuoase a ştiinţei şi au apărut din necesitatea acută a omului modern de a se informa, de a comunica. Omenirea nu se va întoarce niciodată înapoi, la vechile mijloace de răspândire a culturii. De aceea, în locul lamentării în legătură cu „primejdiile" pe care le-ar reprezenta mass-media, trebuie căutate marile lor avantaje.

„Invazia" cantitativă de mesaje vehiculate prin mass-media poate să aibă rezultate binefăcătoare. Astfel, bunăoară, în contact prelungit cu sunetul muzical, cu reproducerea altor valori ale culturii umane, consumatorul de mesaje transmise prin mass-media îşi rafinează gusturile. Aşa cum lectura multor cărţi de poezii nu toceşte sensibilitatea poetică, ci, dimpotrivă, o rafinează, aşa cum frecventarea expoziţiilor şi muzeelor nu îngroaşă sensibilitatea plastică, ci, dimpotrivă, o ascute, aşa cum audiţia a cât mai multe concerte nu coboară sensibilitatea muzicală, ci, dimpotrivă, îi făureşte o mai mare acuitate, tot aşa, o cantitate uriaşă de produse difuzate prin mass-media, bine îndrumate, este de natură nu să stabilească o „masificare" a gustului la o ţinută coborâtă, ci, dimpotrivă, să o înalţe la niveluri elevate, neatinse în alte epoci şi pe alte căi. Mass-media apare, aşadar, ca *o şcoală nouă*, ca *o educaţie paralelă*, „clandestină", alături de cea organizată în instituţii specializate. Este vorba, cum se vede, de „o şcoală fără profesori", care foloseşte mijloace proprii. Această „şcoală" se adresează tineretului în timpul liber; ea e bazată pe libertatea cvasitotală a individului, este o educaţie întemeiată pe forme şi metode moderne de prezentare, care sunt foarte atractive, captivante, agreate şi, fireşte, preferate. Efortul elevului este mai puţin intens, din acest punct de vedere, mass-media făcând o serioasă concurenţă şcolii, în special cărţii. Elevii zilelor noastre se deosebesc de cei de acum 50 de ani, prin această bogăţie spirituală formată pe căi diferite, printr-o experienţă de cunoaştere extrem de bogată.

Un lucru e însă cert: ambele forme de educaţie sunt produsul epocii noastre şi răspund cerinţelor reale ale civilizaţiei contemporane. Numai reunite într-un tot unitar ele pot constitui un sistem de educaţie rodnic. De aceea este necesar să se stabilească o coexistenţă eficientă a lor, o punte de legătură între învăţământ şi mass-media, între acestea din urmă şi carte, în special. De

Scanned with OKEN Scanner

fapt, chiar existenţa unor mass-media e determinată de actul lecturii. O publicaţie periodică, un afiş, o reclamă implică şi actul citirii; la fel, o cronică asupra unei emisiuni TV sau radio, un comentariu etc.

Instrumentele muncii cu cartea, altfel spus, capacitatea de a recepta mesajul scris îşi găsesc câmp de afirmare, de transfer şi în cadrul mass-media. Existenţa obiectivă a mijloacelor de comunicare în masă obligă şcoala să ţină seama de abundenţa de informaţii primite prin contactul cu mijloacele moderne.

Şcoala, inclusiv în clasele primare, trebuie să valorifice, să selecteze şi să sistematizeze acest fond aperceptiv imens, oferit de mass-media, să facă apel la el în lecţii şi în alte forme de activitate. Pentru a preveni unele influenţe negative ale lor, şcoala trebuie să dezvolte spiritul critic, puterea de discernământ a elevilor, capacitatea de evaluare a ceea ce este cu adevărat benefic; trebuie să-i înveţe pe elevi cum să utilizeze aceste mijloace în scopul autoinstruirii, al autoeducaţiei. La rândul lor, elevii trebuie să ştie cum să utilizeze aceste mijloace şi chiar emisiunile speciale, rubricile speciale din reviste şi alte publicaţii ce li se adresează, iar folosirea acestor mijloace trebuie să devină „instrumente" ale muncii intelectuale, care însă vor completa cartea, nu o vor înlocui.

Şcoala are obligaţia să cunoască universul spiritual al elevilor, să menţină un contact permanent cu sursele de informaţie ale lor, să le cunoască preferinţele.

Este la îndemâna fiecărui dascăl să iniţieze sondaje de opinie pentru a cunoaşte preferinţele elevilor şi tot ce ţine de contactul lor cotidian cu aceste canale de receptare a valorilor culturii umane.

La capătul acestor rânduri şi reflecţii, cum s-a văzut, nu numai ale noastre, se cere o clară şi necesară subliniere: cu toată amploarea lor, atât proliferarea cărţilor, cât şi mass-media nu pot suprima funcţia învăţătorului, a profesorului, ci doar s-o transforme; aceştia sunt însă datori să realizeze cu mijloace proprii o asemenea transformare, adică să se autotransforme. Ei au menirea şi deplina putere să domine, prin atitudinea şi competenţa lor, mijloacele de comunicare în masă şi, prevenind şi combătându-le riscurile, să valorifice marile lor resurse şi avantaje.

Iar din „concurenţa" dintre mijloacele de comunicare în masă şi carte, chiar dacă aceasta din urmă va fi dominantă, câştigătorul va trebui să fie progresul în cunoaştere, prin perfecţionarea instrumentelor muncii de învăţare, în rândul cărora, pe prim plan, se situează activitatea cu cartea.

Scanned with OKEN Scanner

XVII. CREATIVITATE ȘI COMUNICARE PRIN STUDIUL LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

1. CLARIFICĂRI TEORETICE, CONCEPTUALE

Interferenţa dintre cele două concepte şi acţiuni este mai mult decât implicită. Actul creaţiei, indiferent de nivelul la care se înfăptuieşte, este determinat decisiv de nivelul la care are loc comunicarea, în toate formele posibile de manifestare a ei. Şi cum comunicarea se înfăptuieşte prin angajarea unor capacităţi ale intelectului, însăşi formularea conţinutului a ceea ce se transmite de către emiţător implică şi un efort de construcţie, cu elemente de creaţie simplă. Iar dacă cele două concepte şi acţiuni au, prin ceea ce exprimă, implicaţii în realizarea progresului, abordarea lor prin căutarea şi găsirea a ceea ce le apropie şi le uneşte este un demers firesc şi necesar. Demersul pe care-l întreprindem, în cele ce urmează, se fixează nu pe dimensiuni de vârf ale creativităţii, ci pe domeniul formării şi cultivării spiritului creator în procesul educaţiei, chiar la nivelul celor mai mici actori ai scenei învăţământului: copiii, şcolarii.

Tocmai de aceea, considerăm necesar să facem, de la început, unele delimitări teoretice clarificatoare, pentru fiecare din cele două acţiuni, mai ales din perspectiva a ceea ce le uneşte. Pornim de la un adevăr de necontestat, anume că atât actul creaţiei, cât şi cel al comunicării angajează capacităţi intelectuale la cel mai înalt nivel, precum şi performanţe ale intelectului care să treacă de limita a ceea ce e comun şi obişnuit în procesul cunoaşterii. Aceasta, întrucât actul creaţiei, prin comunicare, nu se limitează doar la ceea ce se „redescoperă" prin învăţare, ci presupune, oricât de neînsemnat ar fi în aparenţă, un plus de ceva, un adaos de calitate, de noutate, de inedit.

Pe de altă parte, în zilele noastre, creativitatea şi comunicarea sunt determinate, ca o necesitate absolută, de factori obiectivi, de natură socială. Este vorba de particularităţile cu totul specifice ale societăţii contemporane. Pentru a înţelege bine esenţa transformărilor necesare în învăţământ, direcţiile şi strategia acestei acţiuni complexe, de mare anvergură, trebuie cunoscute şi luate în seamă aceste trăsături. Epoca actuală e una a marilor şi a profundelor schimbări. Aceste schimbări sunt ilustrate prin ritmul fără precedent de acumulare a experienţei umane, exprimată într-o cantitate uriaşă de informaţii (de unde şi cunoscuta sintagmă „explozie informaţională"). Practic, societatea contemporană se schimbă de câteva ori în decursul unei vieţi. Specialişti în domeniu au stabilit că, faţă de ritmurile actuale şi viitoare de acumulare a informaţiilor, omul societăţii contemporane va trebuie să înveţe, pe întreg parcursul unei cariere profesionale, încă de patru ori faţă decât a acumulat în perioada şcolarităţii, până la obţinerea unei calificări în profesie.

O altă trăsătură a societăţii contemporane, cu implicaţii majore în procesul didactic, o constituie schimbarea criteriului de evaluare a însuşi nivelului de

Scanned with OKEN Scanner

dezvoltare a diferitelor ţări. În zilele noastre, cele mai dezvoltate ţări se află în fruntea ierarhiei datorită *capacităţilor lor de a inova la nivelul tehnicii de vârf.* Implicaţiile umane ale schimbării criteriului de dezvoltare sunt dramatice, deoarece „pentru a inova la nivelul tehnicii de vârf e nevoie nu de o «elită creatoare», ci de o «masă creatoare»" (N. Radu).

De aceea, educarea creativităţii gândirii la elevi a devenit o preocupare de prim ordin a şcolii, pe toate meridianele pământului. În zilele noastre, cultivarea spiritului creator la elevi constituie o necesitate obiectivă a şcolii. Dinamica extrem de mobilă ce are loc în toate sferele activităţii economico-sociale, concretizată prin apariţia unor tehnici de vârf, a unor meserii noi, faptul că şcoala trebuie să pregătească tineretul acum, în zilele noastre, în perspectiva viitorului, a activităţii pe care acesta o va desfăşura în deceniile următoare, precum şi alţi factori impun cu necesitate cultivarea spiritului creator la elevi, care să le permită adaptarea şi readaptarea continuă la exigenţele pe care societatea viitoare li le va pune în faţă.

Se poate spune că pregătirea tineretului pentru integrarea socio-profesională în condiţiile epocii contemporane trebuie astfel concepută şi realizată, încât acesta să fie capabil să se adapteze cu uşurinţă la realitatea extrem de complexă în care îşi va desfăşura activitatea. Tineretul trebuie să dispună de o mare mobilitate intelectuală şi profesională, de astfel de capacităţi cum sunt: flexibilitatea, fluiditatea, independenţa, spiritul de investigaţie şi creativitatea gândirii.

„Progresul omenirii nu este posibil fără activitatea creatoare, teoretică şi practică a oamenilor. Din acest motiv este firesc ca activitatea creatoare să fie considerată ca forma cea mai înaltă a activităţii omeneşti" (Al. Roşca, 1972, p. 8).

Tocmai de aceea, creativitatea trebuie să devină un atribut esenţial al tuturor realizatorilor de valori materiale şi spirituale. Se poate spune că nu există loc de muncă unde să nu fie necesar un spor de calitate, un adaos, o intervenţie, o contribuţie personală, originală, care să asigure un randament sporit activităţii umane.

Cunoscutul pedagog şi om de şcoală român I.C. Petrescu, cu mai bine de o jumătate de secol în urmă, scria: „Creator e oricine în meseria sau ocupaţia sa, dacă nu se mulţumeşte să săvârşească în chip mecanic ceea ce a apucat din moşi-strămoşi, ci caută şi el să adauge locului unde şade, lucrării ce se făureşte ceva din personalitatea sa..."; „... elementul creator nu trebuie să-l căutăm numai în aşa-zisele activităţi superioare. În orice activitate şi în orice făptură umană se poate găsi. Fără acest instinct al creării, progresul social nu poate fi cu putinţă. Numai şcoala sau o viaţă socială cu tendinţe de nivelare şi de subjugare mai pot toci instinctul creaţiei" (I.C. Petrescu, 1973, p. 137).

În zilele noastre, orice activitate care se limitează doar la a reproduce, la a reconstitui, la a imita, la a copia este desuetă, depăşită, superfluă.

Scanned with OKEN Scanner

De regulă, în trecut, activitatea creatoare era legată aproape exclusiv de oamenii cu o „înzestrare nativă", deosebită. Or, chiar dacă multe din marile descoperiri, invenţii şi opere nemuritoare, care vor dăinui peste vremuri, sunt, într-adevăr, rodul activităţii unor personalităţi înzestrate cu resurse intelectuale de excepţie, ieşite din comun, cu trăsături de personalitate cu totul remarcabile, actul de creaţie nu poate fi conceput dacă nu se are în vedere munca, activitatea conştientă, care presupune căutare, deliberare, efort, consum maxim de energie intelectuală şi practică.

Pe de altă parte, în zilele noastre conceptul de creativitate a căpătat un nou sens, mult mai larg, determinat de particularităţile epocii contemporane.

Dacă, în sens restrâns, creativitatea presupune, ca rezultat al ei, un produs original, nou şi cu valoare socială, în sens mai larg (sens unanim acceptat), creativitatea se referă şi la găsirea unor soluţii, idei, probleme care, deşi nu sunt noi pentru societate, au fost stabilite pe o cale independentă, prin efort propriu de gândire şi acţiune. Tocmai acest sens larg îl avem în vedere în activitatea de învăţământ, când ne referim la creativitate.

În procesul de învăţământ nu este vorba atât de a forma creatori în înţelesul restrâns al acestui concept, ale căror produse să fie originale, absolut noi, cu valoare pentru societate, cât, mai ales, de formarea şi cultivarea unor capacităţi de cunoaştere (intelectuale şi practice) care devin fundamente ale procesului creator real, nu neapărat imediat, ci atunci când tinerii vor intra în fluxul activităţii productive, ca făuritori de bunuri materiale şi spirituale.

Prin urmare, în procesul de învăţământ nu interesează atât produsul elevilor ca valoare socială, cât, în plan psihologic, supleţea, nota de originalitate în soluţiile (metodele) folosite pentru rezolvarea problemelor, a sarcinilor de învăţare.

De asemenea, interesează măsura în care soluţiile găsite în rezolvarea acestor probleme produc elevilor trăiri afective (satisfacţii), o stare de surpriză plăcută, care reanimă dorinţa, curiozitatea de a descoperi şi alte căi, soluţii mai „elevate", mai „elegante", toate acestea fiind atribute ale spiritului creator.

Asemenea performanţe solicită intervenţii radicale în însăşi metodologia activităţii de învăţare, crearea unei atmosfere propice participării efective a elevilor la procesul învăţării, care să-i elibereze de o anume stare tensională, de teamă chiar. De asemenea, este necesară o atmosferă care să favorizeze comunicarea, conlucrarea, consultarea, formularea de întrebări, chiar şi de către elevi. Este elocvent în acest sens criteriul cunoscut după care o lecţie este cu atât mai reuşită, cu cât elevii răspund la întrebări pe care şi le pun ei înşişi.

În aceste condiţii, chiar şi copiii cu tendinţă spre pasivitate, neobişnuiţi cu efortul intelectual, prind gustul rezolvării obligaţiilor şcolare, îşi eliberează treptat energiile latente, prin dorinţa de autoafirmare.

Toate acestea converg spre „crearea omului creator", prin acea atmosferă creatoare realizată în clasă, în grupul social respectiv în care învaţă elevii. În orice domeniu, creativitatea presupune, în acelaşi timp, anumite însuşiri

Scanned with OKEN Scanner

motivaţionale şi de caracter, care pot fi formate şi cultivate, inclusiv prin lecţiile de citire, începând chiar cu clasa I. Iată doar enumerate câteva dintre acestea: interese dezvoltate, curiozitatea vie pentru a şti, atitudinea pozitivă (hotărâtă) faţă de un risc rezonabil (îndrăzneală, curaj, dar nu hazard).

Un fapt care se impune şi trebuie reţinut este acela că în zilele noastre îşi face tot mai mult loc concepţia potrivit căreia, la orice persoană normală, creativitatea, în sensul arătat mai sus, poate fi cultivată, într-o măsură mai mare sau mai mică, într-o direcţie sau alta.

Pe de altă parte, dezvoltarea şi cultivarea creativităţii se pot înfăptui la toate disciplinele de învăţământ. În acest sens nu este vorba de metode speciale, utilizate în acest scop, ci mai degrabă de folosirea celor cunoscute, dar într-o manieră care să antreneze elevii în activitatea de învăţare, în însuşi procesul „descoperirii" noilor cunoştinţe, precum şi, mai ales, al aplicării lor creatoare în practică. De altfel, stabilirea domeniilor de aplicare în practică a cunoştinţelor dobândite prin efort propriu constituie un foarte bun mijloc de stimulare a creativităţii.

Toate consideraţiile, mai mult sau mai puţin teoretice, făcute până aici, nu reprezintă un scop în sine. Ele au fost reamintite, considerând că sunt cunoscute, din dorinţa de a anticipa, încă de pe parcursul lor, marile resurse pe care le are studiul limbii şi literaturii române la clasele I–IV, pentru a cultiva capacităţile creatoare ale celor mai mici şcolari. Am socotit necesar să insistăm asupra acestor consideraţii pentru a nu lăsa impresia că supraevaluăm posibilităţile reale ale copiilor de vârstă şcolară mică sau că banalizăm o problemă care s-ar putea spune că este hazardant să fie pusă de la această treaptă de învăţământ.

Pe de altă parte, am extins această temă considerând că este mult mai productiv ca, prin sublinierea modului în care se pune problema cultivării creativităţii la elevi, să sugerăm, indirect, chiar soluţii prin care se poate înfăptui acest deziderat major al şcolii.

De altfel, consideraţiile făcute mai sus oferă posibilitatea cititorilor ca, în condiţiile în care este vorba de creativitate, să fie ei înşişi descoperitori şi creatori, formulând căi şi modalităţi concrete, soluţii diverse prin care se poate cultiva creativitatea prin studiul limbii şi literaturii române la clasele I–IV. Numeroase asemenea modele şi soluţii se găsesc şi în programele şi manualele şcolare.

2. DOMENIILE STUDIULUI LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ȘI CULTIVAREA SPIRITULUI CREATOR

Tipurile şi formele de activitate, prin care se poate cultiva spiritul creator prin studiul limbii şi literaturii române, pe care le prezentăm în continuare trebuie considerate ca fiind doar orientative, ele oferind sugestii; în niciun caz ele nu pot epuiza întreaga gamă de soluţii, de formule metodologice prin care se poate înfăptui această direcţie a şcolii moderne. Vom recurge mai ales la o

Scanned with OKEN Scanner

formulare sintetică, enunţiativă, evitând descriptivismul şi ilustrările ce pot încărca inutil spaţiul.

a) La clasa I, în procesul învăţării citirii şi scrierii, însăşi metoda utilizată — fonetică, analitico-sintetică — solicită activităţi în spiritul formării spiritului creativ; demersul făcut în vederea predării–învăţării unui sunet nou şi a literei corespunzătoare, îndeosebi analiza şi sinteza fonetică, exerciţiile corespunzătoare sunt operaţii care solicită gândirea, cu elemente de creaţie. Sinteza propoziţiei implică un efort creator, oricât de simplu ar fi el: prin aceste exerciţii, prin apelul care se face la analiza cuvântului, se cultivă capacitatea de autocontrol, care este un atribut al activităţii creatoare. Pe de altă parte, chiar compunerea de propoziţii pentru analiza şi sinteza fonetică, pe baza ilustraţiilor din abecedar sau a altor surse, constituie, oricât de simplu ar părea, un efort creator din partea copiilor de şapte ani. De asemenea, activităţi cum sunt cele de compunere a cuvintelor şi a unor propoziţii cu ajutorul alfabetului decupat sunt „acţiuni cu obiecte" şi, cum spunea un ilustru psiholog contemporan, „inteligenţa porneşte, înainte de toate, de la acţiune" (J. Piaget); este vorba, aşadar, de relaţia dintre cunoaştere şi acţiune, de faptul că orice progres în actul cunoaşterii conţine în el şi elemente de creaţie care, chiar dacă nu sunt vizibile, măsurabile, se concretizează în cultivarea unor capacităţi.

Tot în rândul unei asemenea activităţi trebuie amintită varietatea de jocuri didactice, cum sunt, spre exemplu, cele de completare a silabelor, de inversare sau substituire a acestora ş.a. Chiar în citirea textelor, îndeosebi în cea de-a doua parte a perioadei abecedare şi în cea postabecedară, punerea elevilor în situaţia de a povesti, pe cât posibil în manieră originală (nu pe baza memorării şi a reproducerii mecanice), conţinutul textului solicită efort creator.

b) Toate activităţile angajate în *formarea capacităţii de comunicare* fie că au loc în ore special destinate, fie că se desfăşoară în orice împrejurare în care elevii exersează actul vorbirii au o contribuţie reală la cultivarea creativităţii la şcolarii mici.

Activităţile de formulare a mesajului oral (aplicativ) realizează, pe de o parte, o sinteză a tot ceea ce elevii învaţă la citire şi la celelalte obiecte de învăţământ, mai ales sub raportul corectitudinii exprimării, iar pe de altă parte, constituie un prilej de valorificare a experienţei de viaţă, de manifestare a imaginaţiei şi fanteziei lor creative.

„Scrierea după imaginaţie" este concretizată în „compuneri după plan de idei, compunerea pe baza unor cuvinte de sprijin, compunerea cu început dat, compunerea narativă în care se introduce dialogul". De asemenea, „Scrierea după textul literar", „Povestirea unor texte de mică întindere după un plan de idei" sau „Scrierea imaginativă (compunere libere)", „Compunerea pe baza unor cuvinte şi a unor expresii date", „Compunerea narativă dată", „Compunerea narativă liberă", „Compunerea care înfăţişează o fiinţă sau un colţ din natură (descrierea)", iată doar câteva prevederi ale programelor cu mari resurse de exersare a capacităţilor creatoare.

Scanned with OKEN Scanner

c) În studiul *elementelor de construcţie a comunicării* trebuie pornit de la teza potrivit căreia aceste construcţii se învaţă prin mijlocirea limbii, nu invers. De aici şi caracterul practic-aplicativ al elementelor de construcţie a comunicării; acestea nu constituie un scop în sine, ele având rol de autocontrol, de autoreglare a exprimării corecte, orale şi scrise.

Instruirea, ca scop în sine, doar din dorinţa de a fi „un om cult, fără perspectiva folosirii cunoştinţelor în practica vieţii, este, în vremea noastră, cu totul desuetă" (Ion T. Radu). Însuşi actul evaluării trebuie să vizeze nu doar măsurarea şi aprecierea informaţiilor acumulate, şi nici doar capacitatea de a învăţa, ci aptitudinea de a aplica, de a folosi cele învăţate. Altfel spus, a cultiva spiritul creator prin studiul elementelor de construcţie a comunicării înseamnă a asigura aplicarea în practică a noţiunilor şi categoriilor gramaticale, domeniul aplicării acestora în practică fiind comunicarea. De aici rezultă şi cunoscutele tipuri de exerciţii gramaticale, care pot fi ordonate după măsura în care ele angajează efortul creator al elevilor, asupra cărora vom reveni la locul potrivit.

d) Activitatea de formare a capacităţii de lectură/citire are drept conţinut al ei creaţii literare, unele din ele ale unor cunoscuţi şi reputaţi scriitori. Chiar şi numai cunoaşterea structurii unor texte, în special a celor narative, orientează elevii atât în ce priveşte redarea conţinutului lor, într-o exprimare „originală", cât şi în elaborarea, de către ei înşişi, a unor compoziţii. De altfel, există o reală interferenţă a acestora cu formele compunerilor care, în esenţă, au aceleaşi structuri. Cunoaşterea lor este, aşadar, un „model" pe care-l pot urma elevii în elaborarea, spre exemplu, a unor povestiri prin analogie cu cele citite din manual sau de povestiri pe baza unor întâmplări văzute şi auzite.

Fireşte, într-un fel vor povesti copiii despre întâmplările şi situaţiile trăite de ei, şi în alt mod despre faptele şi evenimentele aflate din alte surse, care pot fi puse în corespondenţă cu cele relatate în textele de citire analizate. Unii elevi vor avea tendinţa să reproducă în detaliu faptele şi situaţiile trăite, ei înclinând spre analiză şi obiectivitate în observarea şi verbalizarea faptelor, însuşiri solicitate în multe domenii de activitate creatoare. Alţii, în schimb, vor proba o încercare de esenţializare, de sintetizare în relatarea situaţiilor la care au participat, oprindu-se îndeosebi asupra momentelor semnificative, trecând mai uşor peste elementele de detaliu. Capacitatea de esenţializare şi de sinteză, chiar dacă apare într-o formă firavă, trebuie să fie încurajată şi sprijinită metodic, ea afirmându-se ca o trăsătură esenţială a profilului omului societăţii contemporane, în vederea conturării spiritului modern, a promovării lui creatoare în activitatea teoretică şi practică.

Fără a diminua valoarea acestor activităţi, care constă îndeosebi în reconstituirea şi reorganizarea experienţei de viaţă şi de cunoaştere a elevilor, în verbalizarea ei, povestirea faptelor trăite, ori auzite, precum şi a celor aflate din conţinutul textelor de citire (povestire prin analogie) are un caracter reproductiv. De aceea, valoarea lor ar fi substanţial sporită, dacă s-ar solicita mai mult capacitatea de inventivitate, dacă li s-ar cere elevilor să povestească despre fapte şi întâmplări imaginare, dacă acestea s-ar transforma în situaţii pe care

Scanned with OKEN Scanner

copiii le-ar putea trăi în viitor. Iată de ce trebuie recurs la asemenea resurse ale povestirilor elevilor, care le oferă prilejul de a construi o întâmplare, o situaţie posibilă, potrivit capacităţilor şi posibilităţilor de combinare şi reconsiderare a reprezentărilor şi informaţiilor de care dispune fiecare.

În acest sens, se sugerează *povestirile prin analogie*, dar la timpul viitor, precum şi cele prin contrast. În primul caz, întâmplările şi situaţiile pe care le creează elevii solicită combinarea reprezentărilor, ideilor, cunoştinţelor de care dispun, îi îndeamnă să facă diferite presupuneri, să imagineze diverse situaţii posibile în care ei s-ar plasa ca personaje active, ca simpli spectatori. Prin astfel de angajamente este solicitată şi gândirea probabilistică atât de mult necesară în creaţia ştiinţifică, tehnică, economică şi literar-artistică.

În cel de al doilea caz, dacă într-un text se relatează despre isprăvile unui personaj, despre conduita lui exemplară, deosebită în diferite contexte de viaţă, se poate cere elevilor să construiască o povestire în care să apară un personaj care are însuşiri morale, fizice, opuse celui prezentat în text.

O altă posibilitate prin care elevii pot interveni în continuarea povestirii o pot oferi şi textele cu caracter descriptiv, care pun şi ele probleme diferite în privinţa intervenţiei creatoare a elevilor, ce se pot situa la diverse niveluri de participare. Astfel, spre exemplu, lectura *Drumul Oltului* de Geo Bogza s-ar putea plasa în viziunea viitorului, convorbirile cu elevii fiind orientate, imaginar, spre ceea ce ar putea să întâlnească Oltul în drumul său în anii următori. Elevii pot fi stimulaţi să elaboreze „proiecte" cu privire la viitoarele obiective industriale, turistice, de agrement etc.

Unele elemente, în aparenţă simple, de intervenţie creatoare la lecţiile de citire ar putea fi exprimarea unor opinii personale cu privire la personaje, fapte, evenimente, chiar şi la stilul realizării creaţiei, la ceea ce le-a plăcut mai mult etc.; „continuarea povestirii", în general a conţinutului unor texte de citire, exprimarea unui alt punct de vedere (versiuni) cu privire la deznodământ, la finalul povestirii, răspunsuri la întrebări precum: Ce s-ar fi întâmplat dacă ... Voi ce-aţi fi făcut, cum aţi fi procedat... ş.a.

Fără a insista asupra lor, vom aminti doar că în analiza txtelor aparţinând genului liric, calea principală prin care se poate cultiva spiritul creator o constituie, în primul rând, demersurile întreprinse pentru *înţelegerea sensului figurat al unor cuvinte, folosirea acestora în contexte noi, crearea unor structuri de limbă, a unor enunţuri cu ajutorul lor*. Aceste demersuri, amintite la locul potrivit, se vor regăsi în toate împrejurările în care sunt în atenţie probleme de îmbogăţire, precizare şi activizare a vocabularului.

Studiul limbii şi literaturii române în şcoala primară se înscrie pe traiectoria unui învăţământ modern, dacă se solicită efortul intelectual al elevilor şi dacă, prin activităţile pe care aceştia le desfăşoară, aduc anumite contribuţii personale, care să reprezinte rezultatul căutărilor, al investigaţiilor personale şi, pe această cale, să se bucure de satisfacţia strădaniilor depuse, aceasta fiind una din caracteristicile modului uman de a fi.

Scanned with OKEN Scanner

3. INTERFERENȚE ÎNTRE CREATIVITATE ȘI COMUNICARE

Spiritul creator este favorizat în cel mai înalt grad de măsura în care este creată o atmosferă care să stimuleze *comunicarea*. Acţiune care, la rândul ei, se interferează cu actul creaţiei.

Într-o formulare succintă şi cât se poate de simplă, se poate spune că „o comunicare implică transmiterea unui conţinut informaţional între un emiţător şi un receptor" (Paul Popescu-Neveanu). Transferând această aserţiune în planul activităţii de învăţare, se impun unele precizări şi clarificări. Uneori, comunicarea e privită unilateral, doar ca o activitate de transmitere, de emitere a unor informaţii. Se omite sau se neglijează faptul că ceea ce transmite emiţătorul reprezintă un conţinut informaţional, inclusiv cu valenţe formative, emoţionale etc., un conţinut formulat clar, precis, riguros, pe care simte nevoia să-l emită. Pe de altă parte, el e conştient de faptul că trebuie să transmită acest conţinut unui „receptor", care e — şi el — participant cointeresat de mesajul pe care-l primeşte.

De altfel, în noile programe şcolare, în rândul obiectivelor–cadru ale studiului disciplinelor din aria curriculară „Limbă şi comunicare", pe primul loc se situează „dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului oral". Ceea ce denotă că în actul comunicării intră implicit şi „ascultarea": cel care ascultă (receptorul) face corp comun cu emiţătorul. Ascultarea (receptarea) e o componentă a comunicării cu o semnificaţie deosebită. Ea presupune, firește, pe lângă înţelegerea conţinutului semantic al mesajului, trăiri emoţionale de natură intelectuală, estetică, sau afectivă.

Prin urmare, „ascultătorul" e un participant activ în procesul comunicării. Mai mult chiar, capacitatea de receptare a unui mesaj se cultivă, se învaţă, ca şi aceea de a emite, de a exprima conţinuturi cu semnificaţii multiple. Interesul şi atitudinea dovedite pentru a recepta informaţiile comunicate sunt decisive în procesul învăţării. Căci comunicarea nu e un scop în sine, nu se limitează la ceea ce se realizează în lecţii speciale la disciplinele din aria curriculară „Limbă şi comunicare".

Într-un fel sau altul, actul comunicării se înfăptuieşte în procesul didactic, la toate disciplinele de învăţământ, în toate împrejurările în care copiii şi elevii sunt puşi în situaţia să se exprime atât ca emiţători, cât şi ca receptori. Un lucru este cert: cei ce dispun de capacitatea de a comunica au şanse sporite de a obţine performanţe superioare în activitatea de învăţare.

Sursele de comunicare sunt, practic, nelimitate. Rămânând în sfera activităţii didactice, vorbirea articulată, pronunţia cuvintelor, scrisul care poate fi, succesiv, şi emitere, şi recepţie, o imagine vizuală sau de altă natură, ca să nu mai vorbim de mesajele vehiculate prin intermediul cărţii, toate se contopesc în acea activitate umană superioară care este comunicarea.

Lectura cărţii implică circulaţia unor mesaje cu o încărcătură informativă şi formativă de mari dimensiuni. Cititorul este de fapt un receptor („ascultător") al

Scanned with OKEN Scanner

mesajelor transmise de carte; el prelucrează mintal şi afectiv conţinutul cu valori multiple al expresiei scrise (tipărite).

Comunicarea prin intermediul unei scrieri (tipărite, realizate prin diverse imprimate) implică aceleaşi operaţii, externe şi mintale, ca în orice activitatea prin care se receptează mesajele scrise. Dificultatea, mai degrabă, specificul receptării mesajului scris este dat de faptul că emiţătorul (autorul mesajului) nu e de faţă şi nu transmite mesaje prin viu grai, ci prin intermediul unor simboluri (grafemele). Cititorul, ca receptor în actul comunicării, e doar în aparenţă un simplu ascultător (receptor). Rigorile lecturii îl obligă să reţină fie în memorie, fie prin însemnări proprii, pe care şi le face în scris sau folosind tehnici moderne informatizate, conţinutul a ceea ce receptează prin lectură.

Un asemenea mod de comunicare este, dintr-un anumit punct de vedere, mai productiv pentru cel ce receptează. El are posibilitatea să revină şi să reflecteze asupra a ceea ce a citit („ascultat").

În condiţiile creşterii exponenţiale a volumului de informaţii, circulaţia acestora — pe baza comunicărilor — reprezintă o necesitate vitală. În orice domeniu al activităţii umane, succesul e determinat în cea mai mare măsură de nivelul în care fiecare individ posedă capacitatea de a recepta informaţiile venite din diverse surse, pe căi specifice, de a le prelucra şi de a le emite către receptori. Drumul poate fi şi invers: de la receptare, prin prelucrare, către o nouă emisie.

Consideraţiile, oarecum de ordin teoretic, de până aici, nu vor fi deloc un scop în sine. Ele au fost făcute doar pentru a demonstra, pe de o parte, că procesul didactic este prin excelenţă un domeniu şi o dimensiune a comunicării, iar pe de alta, că participanţii la această acţiune — respectiv, agenţii umani, atât copiii şi elevii, cât şi dascălii lor — dispun de reale resurse, care să le permită angajarea într-o acţiune comună în care creaţia şi comunicarea să se conjuge spre realizarea performanţelor scontate.

Cum formarea competenţelor de comunicare îşi găseşte cel mai propice domeniu de afirmare în studiul limbii şi literaturii române, în cele ce urmează vom „prospecta" resursele pe care le are această disciplină în clasele primare, cu extinderile ce se proiectează şi pe celelalte trepte ale sistemului de învăţământ.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Petrescu, I.C., 1973, *Şcoala activă*, E.D.P., Bucureşti

Roşca, Alexandru, 1972, *Creativitatea*, Ed. Enciclopedică Română, Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

XVIII. FORMAREA CAPACITĂȚII DE COMUNICARE, ORALĂ ȘI SCRISĂ

1. CLARIFICĂRI CONCEPTUALE; CONȚINUTURI ȘI CONTEXTE DE REALIZARE

Aşa cum se precizează în „Dicţionarul explicativ al limbii române", *a comunica* (infinitivul verbului de la care vine termenul de *„comunicare"*) înseamnă: „a face cunoscut; a da de ştire; a informa, a înştiinţa; a spune". Mai există un sinonim al acestui concept, „a exprima": „a reda prin cuvinte, a face cunoscut"; sinonimia este evidentă. Este semnificativ faptul că două din obiectivele–cadru ale studiului limbii şi literaturii române în şcoala primară au în vedere tocmai această capacitate, în cele două ipostaze: exprimarea orală şi exprimarea scrisă.

Am readus în vocabularul obişnuit termenul de „exprimare", întrucât în demersurile pe care le întreprindem în continuare vom folosi frecvent şi acest concept (derivatele sale) pentru a respecta o tradiţie bine ancorată în activitatea şcolară, mai ales la clasele mici, deci fără pericolul de a deruta cititorii sau de a contraveni noilor documente ale conţinutului învăţământului primar.

Exprimarea corectă, orală şi scrisă, constituie unul din instrumentele de bază ale muncii intelectuale, fără de care nu poate fi concepută întreaga evoluţie viitoare a elevilor.

Elevii care reuşesc să se exprime cu uşurinţă încă din clasele mici prezintă garanţii aproape sigure de reuşită deplină în activitatea de învăţare la toate disciplinele şcolare; ei pot fi consideraţi în afara pericolului de a rămâne în urmă la învăţătură. Dimpotrivă, o bună parte dintre elevii predispuşi insuccesului şcolar, în special în clasele I şi a II-a, sunt proveniţi din rândul celor cu exprimare greoaie, al celor care nu îndrăznesc sau nu reuşesc să participe la actul comunicării, să verbalizeze observaţiile, gândurile, sentimentele lor, în mod liber.

Capacitatea de comunicare constituie o necesitate cu reale implicaţii în activitatea socială. Limba este principalul instrument de comunicare între oameni, iar comunicarea este o manifestare a unor necesităţi vitale, pe care practica socială le impune indubitabil.

În condiţiile creşterii fără precedent a volumului de informaţii acumulate de omenire, circulaţia acestora (pe baza comunicării lor) reprezintă o necesitate practică de prim ordin. În orice domeniu de activitate, succesul este influenţat, în mod direct şi cu efecte multiple, de măsura în care fiecare individ posedă capacitatea de a recepţiona informaţiile, de a le prelucra şi de a le comunica.

Viaţa colectivă cere ca fiecare individ să fie apt să înţeleagă pe altul şi să se facă înţeles. Stăpânirea limbajului este necesară în cea mai mare parte a activităţilor umane, presupunând contacte, schimburi, înţelegere reciprocă şi ducând la armonie şi la colaborare. În realizarea acestor schimburi, care merg

Scanned with OKEN Scanner

de la problemele de ordin material, aflate la ordinea zilei, până la dezbateri sau discuţii ce se referă la realităţi dificile şi delicate, aceia care mânuiesc fineţea limbii cu mai mare uşurinţă au un avantaj sigur asupra interlocutorilor lor şi posibilitatea de a-şi pune mai bine în valoare, chiar de a-şi impune punctul lor de vedere.

Exprimarea corectă, orală sau scrisă, reprezintă de fapt valorificarea practică a cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite în şcoală, la toate obiectele de învăţământ, cu precădere la studiul limbii şi literaturii române, în toate domeniile ei de afirmare.

Noile programe prevăd, încă la clasa I, situaţii de comunicare concrete şi actuale, cu indicaţii inclusiv de ordin tehnic, referitoare la componentele comunicării dialogate: persoana care transmite informaţia, persoana care primeşte informaţia, informaţia propriu-zisă (prin cuvinte, gesturi, semnale scrise). De asemenea, cu privire la formularea mesajului oral, se prevăd teme care ţin de structura exprimării: cuvântul, propoziţia, dialogul, formulele elementare de iniţiere, de menţinere şi încheiere a dialogului.

În vederea exersării actelor de vorbire, sunt sugerate discuţii libere pe teme preferate (chiar alese) de copii, despre jocuri, jucării, filme pentru copii, întâmplări şi fapte din viaţa proprie, despre comportarea civilizată, despre ocrotirea mediului înconjurător ş.a.

Comunicarea scrisă la clasa I se limitează la învăţarea scrisului din punct de vedere grafic. Practic, la această clasă, până pe parcursul perioadei postabecedare, nu poate fi vorba de exprimare scrisă, decât, eventual, de pretexte cu privire la comunicare pe marginea a ceea ce ţine doar de grafie, de aspectul scrisului în sine, nu de ceea ce se exprimă prin conţinut.

Toate aceste elemente care ţin de comunicarea orală şi scrisă se reiau concentric, la un nivel mai ridicat, şi în clasa a II-a, cu cerinţe sporite. Cum procesul scrierii cunoaşte progrese, mai ales din punctul de vedere al cunoaşterii structurilor grafice ale literelor, a elementelor de legătură a acestora în cuvinte, toate aceste activităţi pregătesc şcolarii pentru transmiterea şi receptarea, prin scris, a unor mesaje. Pentru început, din acest punct de vedere, contextele comunicării scrise sunt constituite din realizarea scrisului cu scop practic, informativ: copieri de texte, dictări, lucrări de control, chiar scriere imaginativă (compuneri libere), compuneri după un şir de ilustraţii sau benzi desenate, compuneri pe baza unui şir de întrebări, compuneri cu început dat.

În clasele a III-a şi a IV-a, la comunicarea orală apar cerinţe sporite: comunicare prin imagini, formularea mesajului, planul simplu de idei, rezumatul oral. La comunicarea scrisă sunt introduse elemente care ţin de structura lucrărilor (planul iniţial al compunerii), de scrierea corectă din punct de vedere ortografic. Scrierea imaginativă (compuneri libere) ocupă o pondere însemnată, cu reale accente de creativitate. Toate acestea au în vedere, cu prioritate, exersarea actului comunicării atât ca emisie, cât şi ca receptare, precum şi cultivarea spiritului creator la elevi.

Scanned with OKEN Scanner

2. DEBUTUL ȘCOLAR ÎN DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE EXPRIMARE CORECTĂ, ORALĂ ȘI SCRISĂ

Problematica dezvoltării capacităţii de exprimare corectă, orală şi scrisă, are în vedere, în primul rând, nivelul de la care şcolarii din clasa I pornesc în acest proces, ceea ce de fapt e bine cunoscut. De aceea, înseşi obiectivele de referinţă, precum şi exemplele activităţilor de învăţare sunt formulate în termeni care ţin seama de performanţele pe care sunt capabili să le atingă micii şcolari. Într-adevăr, a construi oral o succesiune de enunţuri aşezate în ordine logică (în programă formularea e greşită: „exerciţii de construire a unor texte scurte"!!! Textele sunt numai „ceea ce se exprimă în scris", or, aici e vorba de exprimarea orală), povestirea sau relatarea unor fapte, întâmplări, formularea de întâmplări şi răspunsuri, construirea de propoziţii (fraze) corecte din punct de vedere gramatical, integrarea achiziţiilor noi de vocabular în enunţuri proprii, precum şi alte asemenea obiective şi cerinţe, pentru care se oferă exemple de exerciţii corespunzătoare în noile programe, îi conduc pe cei mai mici şcolari spre formarea capacităţii de a relata, mai întâi pe cale orală, apoi şi în scris, subiecte fie date de învăţători, fie alese de ei, pe care le vor dezvolta printr-o exprimare proprie, originală.

Acesta e drumul, anevoios dar sigur, pe care-l parcurg şcolarii mici spre activităţi cu reale valenţe creative. De altfel, noile programe prevăd, începând încă de la clasa a II-a, asemenea obiective de referinţe: „să redacteze texte scurte pe baza unui suport vizual şi a unui şir de întrebări" (exerciţii de analizare atentă şi corectă a imaginilor; exerciţii de dezvoltare a propoziţiilor simple în propoziţii dezvoltate, fără referire terminologică); „exerciţii de dezvoltare a unor enunţuri" etc.

3. COMPUNERILE — FORMĂ SUPERIOARĂ A COMUNICĂRII

Cu toate că nu sunt constituite în unităţi de conţinut aparte, compunerile se regăsesc în programele de limba şi literatura română, cu deosebire la „Conţinuturile învăţării" — „Formarea capacităţii de comunicare", în formule foarte variate, începând cu clasa I, unde, deşi în programă nu se foloseşte termenul de „compunere", existenţa unor asemenea activităţi este evidentă.

Compunerile reprezintă cadrul cel mai propice pentru formarea, consolidarea şi perfecţionarea deprinderilor de exprimare corectă, orală şi scrisă, ale viitorilor membri ai societăţii, de rezolvare a unor probleme practice, legate de însuşirea unor instrumente indispensabile muncii intelectuale atât în procesul formării tinerilor în instituţiile de învăţământ, cât şi în viaţă, prin „educaţia permanentă". Valoarea acestui conţinut al învăţării trebuie apreciată însă mai ales prin marile sale resurse în cultivarea spiritului creator la elevi; însuşi termenul de „compunere" sugerează ideea de compoziţie semnificând, conform DEX, „exerciţiu şcolar constând în dezvoltarea în scris a unei teme cu caracter literar dată de profesor: compunere".

Scanned with OKEN Scanner

Activitatea legată de dezvoltarea exprimării corecte a elevilor este foarte complexă. Ea se desfăşoară în sfera întregului proces de învăţământ, la toate disciplinele şcolare, precum şi în cadrul activităţilor extradidactice.

Ca şi în cazul învăţării celorlalte instrumente ale muncii intelectuale, a cititului şi scrisului, a calculului matematic, capacitatea de exprimare se formează şi se perfecţionează prin solicitarea efortului intelectual al elevilor, prin punerea sistematică a lor în situaţia de a exersa, într-o formă sau alta, verbalizarea, pe cât posibil în mod liber. Faptul că elevii ascultă şi înţeleg ceea ce li se relatează de către o altă persoană, chiar de către învăţător, îi ajută să recepteze mesajele orale, ceea ce nu este suficient pentru ca ei să înveţe să exprime în mod liber ceea ce cunosc, observaţiile, impresiile sau gândurile lor proprii, să-şi valorifice marile resurse ale imaginaţiei lor.

Elevii pot exersa actul vorbirii libere la toate disciplinele şcolare, cu prioritate însă la limba şi literatura română, disciplină care ocupă peste o treime din numărul total de ore stabilite în planul de învăţământ al ciclului primar. Din acest punct de vedere, compunerea constituie cadrul cel mai prielnic pentru cultivarea capacităţilor de exprimare corectă, coerentă a elevilor.

Valoarea compunerilor constă, în primul rând, în faptul că oferă condiţii optime pentru punerea elevilor în situaţia de a exersa în mod sistematic actul exprimării; activitatea elevilor la aceste lecţii angajează în mod efectiv capacităţile lor intelectuale, de creaţie.

Compunerile realizează, pe de o parte, o sinteză a tot ceea ce învaţă elevii, îndeosebi la disciplinele din aria curriculară „Limbă şi comunicare", precum şi la celelalte obiecte de învăţământ, mai ales sub raportul corectitudinii exprimării. Pe de altă parte, ele constituie cel mai nimerit prilej de valorificare a experienţei de viaţă a elevilor, de manifestare a imaginaţiei şi fanteziei lor creatoare. După cum arată însuşi termenul de „compunere", elementele de creaţie, originale, de compoziţie reprezintă obiective de bază ale lor, precum şi criteriul principal de evaluare a tuturor formelor de comunicare, pe care elevii le realizează fie în clasă, fie în afara orelor de curs, atât oral, cât şi în scris.

Înţelegând în acest fel sensul compunerii ca formă specifică de comunicare, trebuie subliniate valenţele ei formative în ceea ce priveşte dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor, în special a imaginaţiei şi gândirii lor creatoare.

Privită în acest fel, practica şcolară, cu toate progresele înregistrate, este deficitară, datorită faptului că nu este orientată în suficientă măsură în direcţia stimulării activităţii creatoare a elevilor prin lecţiile de compunere. Astfel, sunt folosite cu totul insuficient asemenea forme de compunere şi modalităţi de lucru, care să aibă în vedere realizarea de către elevi a unor lucrări în care contribuţia lor personală să aibă o pondere sporită. Destul de frecvent, se realizează compuneri după un plan şi o pregătire prealabilă atât de amănunţită, încât, în mod practic, contribuţia personală a elevilor este aproape nulă. În asemenea cazuri, nici nu poate fi vorba de o „compoziţie", ci doar de o simplă

Scanned with OKEN Scanner

reproducere a unor fapte şi date dinainte cunoscute. La cele de mai sus, trebuie adăugat faptul că, deseori, se intervine prea mult şi în compunerile în care elevii ar trebui să înfăţişeze propriile lor gânduri, sentimente şi opinii izvorâte din cunoaşterea directă a diverselor aspecte din viaţa de zi cu zi, din observarea nemijlocită a obiectelor şi fenomenelor cu care vin în contact. Se creează astfel situaţia anacronică şi neverosimilă că toţi elevii clasei trebuie să gândească şi să simtă la fel, să-şi manifeste în acelaşi chip stările emoţionale, conform „dirijării" excesive din partea învăţătorului. În acest din urmă caz, este ignorat, de fapt, însuşi procesul psihologic specific de formare şi dezvoltare a sentimentelor, confundându-se acesta cu procesul formării noţiunilor. „Tutela" exagerată asupra activităţii de creaţie a elevilor în elaborarea lucrărilor duce, în acelaşi timp, la realizarea unor compuneri şablon, aproape identice, încât cu mare greutate se pot delimita elementele de creaţie, originale ale elevilor, de simpla reproducere a unor date şi fapte pe care ei le-au acumulat cu prilejul pregătirii prealabile redactării compunerilor. Asemenea situaţii se pot întâlni chiar în cazul unor intenţii bune, dar neîmplinite corespunzător, de realizare a compunerilor libere, în care imaginaţia şi fantezia creatoare ale elevilor trebuie să aibă un larg câmp liber de afirmare. Şi în elaborarea unor asemenea compuneri există tendinţa ca, foarte frecvent, „libertatea" şi independenţa elevilor să fie serios afectate de intervenţiile şi „ajutorul" învăţătorului, care depăşesc strictul necesar şi care, mai ales în aceste cazuri, nu numai că sunt de prisos, dar chiar deranjează.

a) Criterii şi cerinţe în exersarea exprimării corecte

Adaptarea cât mai rapidă a copiilor din clasa I la specificul muncii şcolare constituie o preocupare majoră. Acestă adaptare este influenţată în foarte mare măsură de posibilităţile de exprimare de care dispun elevii la venirea în clasa I, iar acestea sunt determinate, printre alţi factori, de măsura în care ei au exersat actul comunicării atât în perioada preşcolară, cât şi după intrarea în şcoală.

Ca în orice activitate de învăţare, şi în deprinderea exprimării corecte succesul depinde, mai ales, de măsura în care elevii participă activ şi efectiv la procesul respectiv al învăţării, în cazul de faţă la exersarea exprimării. Nu se poate concepe învăţarea exprimării fără ca elevii înşişi să exerseze acestă activitate. Faptul că elevii ascultă şi înţeleg ceea ce li se relatează de către o altă persoană (de către învăţător) ţine de capacitatea de receptare a mesajului oral, dar aceasta nu poate fi suficient pentru a învăţa să exprime ei înşişi, în mod liber, ceea ce cunosc, observaţiile, impresiile sau gândurile proprii.

Exersarea verbalizării libere, încă din clasa I, în special de către elevii cu greutăţi în exprimare, creează premisele depăşirii dificultăţilor de adaptare la specificul muncii şcolare, le stimulează încrederea în posibilităţile de a relata aspecte din experienţa personală, impresiile şi observaţiile pe care şi le-au creat asupra realităţilor în mijlocul cărora trăiesc şi îşi desfăşoară activitatea.

Scanned with OKEN Scanner

Până la intrarea în şcoală, atât în grădiniţă, cât şi în familie, precum şi în activităţile libere de joc, împrejurările în care copiii exersează verbalizarea în mod liber sunt foarte frecvente, în unele situaţii, nelimitate. odată cu intrarea lor în şcoală, rigorile procesului de învăţământ, mai ales în cazul unor clase cu efective mari, reduc simţitor ocaziile în care şcolarii pot să se exprime liber, să exerseze liber actul vorbirii. În condiţiile lecţiilor în care nu se folosesc metode active de învăţare, se pot întâlni elevi care, pe parcursul unor ore sau chiar zile întregi, nu exersează deloc actul vorbirii, sau dacă, totuşi, fac aceasta, verbalizarea lor se rezumă la reproducerea unei întrebări şi la completarea răspunsului cu lucruri dinainte cunoscute. În asemenea situaţii, efortul elevilor este cu totul neînsemnat, verbalizarea reducându-se doar la aspectul ei exterior.

Fireşte, condiţiile care asigură desfăşurarea normală a lecţiilor impun ca elevii să vorbească numai când sunt solicitaţi, iar acest lucru nu poate fi neglijat. Totuşi, există posibilităţi pentru extinderea considerabilă a situaţiilor în care elevii să fie angajaţi în exersarea actului exprimării libere. Acest lucru trebuie analizat la toate disciplinele şcolare, precum şi în activitatea extradidactică.

În clasa I, când elevii nu şi-au însuşit încă „tehnica" exprimării scrise, se recurge cu precădere la exprimarea orală. Fiind vorba de folosirea exprimării orale, fără a fi îngrădiţi de rigorile exprimării scrise, elevii pot fi îndrumaţi să se exprime în mod liber, anticipându-se astfel unele creaţii libere prevăzute în programa şcolară în orele respective. În acest sens, începutul compunerilor libere poate fi realizat încă din clasa I, chiar din perioada preabecedară. De altfel, acest început are loc de la grădiniţă şi se concretizează, mai ales, sub forma povestirilor create de copii. Copiii din clasa I au întotdeauna ceva de relatat din experienţa lor de viaţă, oricât de redusă ar fi aceasta. Totul este să fie stimulaţi şi încurajaţi în a-şi reda liber observaţiile, impresiile, părerile, simţămintele, chiar dacă uneori acestă relatare este lipsită de o logică riguroasă în înlănţuirea ideilor. De fapt, nu logica expunerii trebuie să stea pe primul plan, ci verbalizarea în sine, exersarea liberă a actului exprimării. Intervenţia învăţătorului trebuie îndreptată în mod obligatoriu spre corectitudinea exprimării.

După cum se vede, aceste aşa-zise creaţii libere elaborate încă din clasa I sunt, de fapt, rezultatul punerii elevilor în situaţia de a relata în mod liber aspecte cunoscute de viaţă, întâlnite, observate sau trăite de ei. Din aceste relatări nu vor lipsi creaţiile, plăsmuirile proprii ale copiilor. Asemenea situaţii pot fi create nu numai în ore speciale, ci şi la celelalte discipline sau activităţi.

Pe măsură ce elevii dispun de posibilitatea de a se exprima în scris, ei vor trece la relatarea scrisă a creaţiilor lor. Ajutorul învăţătorului va viza în special evitarea greşelilor de ortografie etc.

Cum însă timpul special afectat acestui gen de activităţi în lecţii este extrem de restrâns, frecvenţa lor trebuie extinsă la clasa I la toate domeniile studiului limbii române. Şi nu numai. De altfel, obiectivele formulate în programa

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

şcolară pentru formarea capacităţii de comunicare, în special la clasa I, sunt în mare măsură apropiate, unele chiar identice, cu cele stabilite pentru învăţarea cititului şi a scrisului, în toate cele trei perioade ale parcurgerii abecedarului. Astfel, din programa pentru formarea capacităţii de comunicare pentru clasa I se desprind obiective cu privire la dezvoltarea capacităţii perceptive, fonetice şi corijarea articulaţiei şi pronunţiei sunetelor simple şi compuse specifice limbii române. În acest scop, pot fi formulate obiective chiar în termeni operaţionali, în sensul că elevii vor deveni capabili „să asculte şi să articuleze corect sunetele şi grupurile de sunete ale limbii române, integrate în cuvinte", „să distingă şi să rostească bine sunetele simple şi compuse situate în poziţii diferite în structura cuvântului (iniţiale, mediale, finale)"; „să sesizeze greşelile de pronunţie în vorbirea altor copii şi în exprimarea proprie şi să redea forma corectă". Către sfârşitul clasei I, elevii sunt capabili să verbalizeze rezultatele observării şi să exprime conţinuturile cognitive în termeni adecvaţi, să articuleze corect sunetele limbii române, integrate în cuvinte, eliminând din rostire pauzele nejustificate fonetic, să stăpânească tehnica dialogului, a comunicării orale corecte, curente, nuanţate, în vederea adaptării la interlocutor ş.a.

b) O clasificare posibilă a compunerilor

A face o clasificare a felurilor compunerilor ce pot intra în practica şcolară la clasele primare este un demers destul de dificil datorită, în primul rând, nivelului la care poate fi angajat efortul creator al elevilor în realizarea lor, cât şi tematica extrem de variată a lor.

O clasificare făcută din perspectiva pregătirii tineretului pentru a putea răspunde nevoilor cotidiene de comunicare, pe care le solicită societatea viitorului apropiat, o face profesorul Constantin Parfene în valoroasa lucrare *Compoziţiile în şcoală* (C. Parfene, 1980, p.p. 178–309).

Iată câteva categorii dintre acestea, fiecare având multiple întrebuinţări:

- *texte cu destinaţie specială* (formulare C.E.C., mandat poştal, chitanţa, bonul, cererea, memoriul de activităţi ş.a.);
- *compoziţii cu caracter epistolar* (biletul, scrisoarea amicală, scrisoarea de mulţumire, scrisoarea de felicitare, invitaţia ş.a.);
- *compoziţia pe baza textelor ştiinţifice, literare* (analiza, comentariul, caracterizarea, paralela, compoziţia pe teme de sinteză ş.a.);
- *compoziţii cu caracter oratoric* (toastul, alocuţiunea, cuvântarea sau discursul ş.a.);
- *compoziţii libere, creatoare* (compoziţia descriptivă, compoziţia tip tablou, portretul ş.a.);
- *compoziţii cu caracater publicistic* (ştirea, informaţia, anunţul publicitar, reportajul, interviul, articolul, recenzia, foiletonul ş.a.).

Cum se constată, majoritatea compoziţiilor de mai sus pot fi la îndemâna elevilor din clasele superioare ale învăţământului preuniversitar.

Noile programe şcolare pentru clasele primare includ compunerile în contexte (conjuncturi) de realizare diferite, începând cu clasa a II-a. Astfel, în contextul „Scriere funcţională, cu scop practic informativ": „Copieri de texte, Dictări. Biletul". Iar în contextul „Scriere imaginativă (compuneri libere)": „Compunerea pe baza unui şir de întrebări, Compuneri cu început dat (neobligatoriu)". La clasa a III-a, în contextul „Scriere funcţională" se prevăd: „cartea poştală, scrisoarea", iar la scrisoarea după imaginaţie: „Compuneri după o ilustraţie sau după un şir de ilustraţii", „Compunerea după benzi desenate", „Compunerea după un plan de idei", "Compunerea pe baza unor cuvinte de sprijin", „Compunerea cu început dat", „Compunerea narativă în care se introduce dialogul". La clasa a IV-a, ca elemente de noutate apar: „Compunerea cu titlu dat", „Compunerea narativă liberă", „Compunerea care înfăţişează o fiinţă sau un colţ din natură (descrierea)". Iar la „Scrierea după textul literar": „Transformarea textului dialogat în text narativ".

Metodologia compunerilor, din punctul de vedere al felurilor lor, trebuie privită din două perspective. Pe de o parte, orice compunere are o anumită temă, un subiect luat din realitatea înconjurătoare, cunoscută fie direct, fie indirect de către elevi. Nivelul originalităţii unei compuneri depinde în mare măsură de subiectul tratat. În legătură cu acesta trebuie avut în vedere volumul de informaţii şi experienţa de care dispun elevii, acumulările realizate cu privire la tema respectivă.

Subiectul abordat nu poate constitui singurul criteriu în stabilirea felurilor compunerilor. Cu privire la subiectul unei compuneri, se pot lua în considerare mai degrabă sursele de inspiraţie de la care se porneşte, materialul faptic utilizat. Dar nici acest lucru nu este suficient pentru a realiza o clasificare cât mai corectă a felurilor compunerilor; materialul utilizat ne introduce însă spre un alt indicator, care poate orienta cel mai bine tipologia compunerilor: *gradul de independenţă a elevilor în elaborarea unei compuneri*. Sursa, materialul utilizat oferă posibilităţi diferite de participare independentă a elevilor în realizarea compunerilor. Astfel, o compunere după un text pe care-l citesc elevii solicită în măsură mai mică efortul lor creator, decât, de exemplu, o compunere pe baza observaţiilor şi a impresiilor personale ale elevilor, culese în diferite ocazii.

Din cele arătate mai sus se poate desprinde faptul că principalul criteriu în stabilirea felurilor compunerilor îl constituie măsura în care ele oferă posibilitatea unei activităţi independente, creatoare din partea elevilor.

Prin urmare, se poate aprecia că *în clasificarea compunerilor se are în vedere, pe de o parte, materialul pe baza căruia se realizează compunerea, iar acesta poate fi textul citit, un şir de ilustraţii, un tablou, experienţa de viaţă a elevilor etc., iar pe de altă parte, gradul de participare independentă, creatoare a elevilor în elaborarea compunerilor.* Din acest punct de vedere pot fi compuneri cu cuvinte de sprijin, cu început dat, cu sfârşit dat, pe baza unui text încurcat, pe baza observaţiilor şi a impresiilor elevilor, compuneri libere ş.a.

Scanned with OKEN Scanner

De altfel, toate aceste feluri de compuneri, precum şi altele se regăsesc, cum s-a văzut, în noile programe de formare a capacităţii de comunicare.

O categorie aparte de compuneri o constituie cele cu valoare instrumentală. Prin acestea, elevii sunt familiarizaţi cu unele instrumente de muncă intelectuală, precum şi cu tehnica elaborării unei compuneri. Astfel, prin lecţii speciale, elevii învaţă cum se alcătuieşte o compunere, care sunt etapele parcurse în această activitate, află care sunt părţile ei, cum se foloseşte caietul-vocabular sau dicţionarul, cum se aşază în pagină o compunere etc.

Elementele de tehnică propriu-zisă a compunerilor nu pot fi confundate însă cu felurile acestora. Astfel, în elaborarea unei compuneri, planul este un element de tehnică şi el nu poate denumi un anume fel de compunere. Toate compunerile se alcătuiesc pe baza unui plan, dar ceea ce apare diferit de la o compunere la alta, în legătură cu planul, este gradul de independenţă a elevilor în întocmirea lui. Există compuneri al căror plan elevii îl găsesc chiar în manual sau pe care li-l oferă învăţătorul. În alte situaţii, planul se întocmeşte în colectiv de către toţi elevii, sub conducerea învăţătorului. În fine, există cazuri când planul unei compuneri este, în totalitatea lui, rodul efortului personal al elevilor. Prin urmare, şi atunci când este vorba de planul unei compuneri, acesta trebuie privit prin prisma gradului de independenţă a elevilor în întocmirea lui.

Criteriile după care se face clasificarea compunerilor nu trebuie înţelese ca un scop în sine. Ele sunt necesare numai pentru a orienta în aşa fel întreaga activitate de elaborare a unor asemenea lucrări, încât să se asigure un grad sporit de independenţă a elevilor, să reprezinte în cât mai mare măsură rodul efortului lor personal, pentru a le spori astfel gradul de originalitate, de creaţie.

Experienţa arată că toţi elevii, începând cu cei din clasa I, sunt capabili, într-o măsură mai mare sau mai mică, să desfăşoare o activitate de creaţie, să aducă o notă de originalitate în compunerile pe care le realizează, dacă sunt pregătiţi în acest scop şi li se creează condiţiile corespunzătoare. Tocmai în aceasta trebuie văzută valoarea formativă a compunerilor, contribuţia lor la dezvoltarea exprimării corecte, precum şi a capacităţilor intelectuale ale elevilor, în special a imaginaţiei şi a gândirii creatoare.

c) „Acte de vorbire" în formarea capacităţii de comunicare orală la clasa I

Programele şcolare oferă sugestii, îndeosebi la clasele I şi a II-a, pentru realizarea obiectivelor formulate în scopul formării capacităţii de comunicare. Aceste recomandări, denumite sugestiv „acte de vorbire", sunt orientative şi, ca orice sugestii, nu epuizează întreaga gamă a tehnicilor didactice care pot fi utilizate pentru realizarea tuturor obiectivelor educaţionale stabilite. Iată câteva exemple: iniţierea sau încheierea unui schimb verbal; formularea unor întrebări şi a unor răspunsuri; oferirea unor informaţii despre identitatea proprie sau despre identitatea membrilor familiei; oferirea unor informaţii despre forma şi despre utilitatea unor obiecte ş.a. Asemenea formulări se reiau, în parte, completate cu altele similare, şi la clasele următoare, dar cu un nivel mai ridicat din

Scanned with OKEN Scanner

punct de vedere al solicitării intelectuale, cum sunt: povestirea unor fapte şi întâmplări, după benzi desenate sau după ilustraţii (clasa a III-a) sau „Rezumatul oral" (clasa a IV-a).

Toate aceste prevederi sunt cuprinse în forma orală a comunicării. Vom prezenta câteva modalităţi de lucru, îndeobşte cunoscute şi foarte des folosite, după criteriul structurii conţinuturilor pentru care se folosesc, pentru comunicarea orală.

Convorbirile, cum de altfel sugerează chiar denumirea lor, se bazează pe conversaţie. Ele pot avea, drept teme, elemente apropiate ambianţei în care trăiesc, se joacă şi învaţă şcolarii: familia, şcoala, clasa; lucrurile şcolarului; la cules; viaţa animalelor; să ne păstrăm sănătatea; pregătirea vieţuitoarelor pentru iarnă; primii fulgi de nea; jocuri de iarnă; o faptă bună; vestitorii primăverii; reguli de circulaţie; bine şi rău (întâmplări despre fapte bune, fapte rele) ş.a.

Cu prilejul convorbirilor pot fi utilizate ilustraţii, filme şi alte mijloace imagistice care înfăţişează obiecte sau aspecte din viaţa şi activitatea oamenilor sau în funcţie de tema convorbirii.

Convorbirea începe prin orientarea copiilor către tema respectivă fie prin folosirea unor mijloace intuitive, fie prin evocarea unor date sau fapte semnificative, sau prin recitirea unor versuri potrivite, cu rezonanţă afectivă.

Desfăşurarea propriu-zisă a convorbirii are ca element esenţial succesiunea întrebărilor, care determină răspunsurile elevilor. Cerinţele faţă de întrebări şi răspunsuri (care asigură eficienţa convorbirii) sunt cele cunoscute din pedagogie. Fiind vorba de o activitate care urmăreşte, cu prioritate, dezvoltarea exprimării, întrebările trebuie să fie astfel formulate încât să corespundă posibilităţilor reale ale elevilor, adică să fie „accesibile" şi legate de subiectul convorbirii, să orienteze atenţia elevilor spre tema aleasă. Întrebările trebuie să determine un răspuns care să solicite un efort de gândire din partea elevilor. În esenţă, întrebările vor fi astfel concepute încât să determine răspunsuri complete, pe cât posibil cuprinzătoare, care să asigure o exersare adecvată a actului vorbirii libere. O altă cerinţă este asigurarea unei succesiuni logice a lor, astfel încât să se realizeze continuitatea firească în înlănţuirea ideilor, iar întregul conţinut al temei dezbătute să fie rezultatul activităţii de vorbire a elevilor, rezultatul răspunsurilor lor.

Povestirile oferă condiţii sporite pentru exersarea actului vorbirii. Aşa cum arată însăşi denumirea lor, ele oferă prilejul de a expune cu de-amănuntul întâmplări, de a istorisi, de a nara. Povestirile iau forme diferite, în funcţie de gradul în care pot fi introduse elemente creatoare în relatarea lor. Din acest punct de vedere, mai accesibilă pentru copii, solicitând în mai mică măsură activitatea lor creatoare, este povestirea de către învăţător a unor istorioare, basme sau după diferite texte literare, cu un real conţinut educativ şi valoare artistică.

După introducerea elevilor în tema respectivă, se trece la povestirea propriu-zisă de către învăţător. Povestirea oferă cel mai prielnic mijloc de a

Scanned with OKEN Scanner

dezvălui elevilor valenţele multiple ale conţinutului unei teme, în special al celor cu mare forţă evocatoare, care au rol educativ şi dezvoltă trăiri emoţionale. De aceea povestirea trebuie să fie plastică, expresivă, folosindu-se o intonaţie adecvată, mimică, gesturi, ritm, pauze şi accente, în conformitate cu conţinutul celor povestite.

Un asemenea tip de activitate, utilizată îndeosebi la clasele I şi a II-a, răspunde unor obiective de referinţă formulate în scopul dezvoltării capacităţii de receptare a mesajului oral: „să-şi concentreze atenţia pentru a asculta mesaje formulate de persoane diferite", „să manifeste curiozitate pentru mesajul ascultat", „să sesizeze legătura logică dintre enunţurile unui mesaj oral", „să sesizeze succesiunea logică a secvenţelor dintr-un mesaj oral", „să semnaleze prin mijloace verbale şi nonverbale (gesturi, mimică) înţelegerea unui mesaj transmis" etc.

Dacă în timpul povestirii învăţătorului, participarea elevilor este legată doar de înţelegerea mesajului povestirii, activitatea ce urmează trebuie să determine o participare şi în ceea ce priveşte exprimarea impresiilor proprii, a gândurilor şi aprecierilor elevilor în legătură cu faptele relatate. O povestire este cu atât mai reuşită, cu cât, după terminarea ei, elevii au tot mai multe de spus. Dacă se dă curs acestei dorinţe a lor, lăsându-i să verbalizeze liber, activitatea în ansamblu este cu adevărat eficientă. După povestirea învăţătorului, urmează discuţii libere cu elevii în legătură cu conţinutul acesteia.

O formă a povestirii care angajează în mai mare măsură verbalizarea elevilor este *repovestirea*. Aceasta pune pe elevi în situaţia de a exersa actul vorbirii, chiar dacă ei nu fac altceva decât să reproducă o povestire, un basm, în general, o lectură literară cunoscută fie din povestirea învăţătorului, fie din lectura ei. De asemenea, repovestirile pot fi organizate şi după un şir de ilustraţii, după un plan verbal dat de învăţător, precum şi în mod absolut liber.

Repovestirile constituie o treaptă spre povestirea în mod liber de către şcolari a anumitor întâmplări din viaţa lor.

Drumul spre aceste *povestiri libere* poate fi uşurat de povestiri ale copiilor, realizate după modelul învăţătorului. Acesta prezintă întâmplări la care a fost martor, cu scopul de a reactualiza în mintea copiilor impresii asemănătoare, fapte trăite, trezind dorinţa lor de a le relata. Povestirile copiilor pot fi organizate şi pe baza unui început dat de către învăţător.

Asemenea moduri de a pune pe elevi să verbalizeze asigură sporirea contribuţiei lor în realizarea unor povestiri libere, în care nota de originalitate să fie din ce în ce mai mare. Acest tip de activitate presupune o experienţă pe care elevii o pot dobândi prin celelalte forme la care ne-am referit şi de aceea ele vor fi planificate în ultimul trimestru al anului şcolar.

Memorizările, folosite ca formă de activitate pentru textele în versuri (poezii), sunt foarte apreciate de şcolarii mici. Poeziile oferă bune prilejuri pentru exersarea actului vorbirii atât prin memorarea lor propriu-zisă, cât şi prin convorbirile anterior organizate, precum şi prin comentarea lor, în special a

Scanned with OKEN Scanner

cuvintelor şi expresiilor alese. Fiind o activitate care nu creează dificultăţi, memorizările se recomandă să alterneze cu celelalte feluri de activitate pentru dezvoltarea capacităţii de comunicare orală pe tot parcursul anului şcolar.

Activităţile în care se realizează diferite compuneri pe cale orală sunt completate cu exerciţii de copiere şi dictare, care vor pregăti elevii pentru trecerea treptată la realizarea unor mici compoziţii scrise.

d) Scurtă prezentare a câtorva feluri de compuneri

Indiferent de felul lor, compunerile oferă condiţii pentru a pune elevii în situaţia să desfăşoare o activitate creatoare, astfel încât fiecare lucrare a lor să fie rodul unui real efort intelectual, al imaginaţiei şi fanteziei lor, şi nu doar o simplă reluare a unor lucruri dinainte ştiute. Aceasta este premisa principală de la care trebuie pornit în îndrumarea elevilor pentru elaborarea compunerilor de toate felurile, precum şi criteriul principal de evaluare a lor.

Elevii, chiar cei din clasele mici dispun de asemenea resurse. Iată, în acest sens, opinia exprimată de un cunoscut pedagog contemporan: „Este, adesea, în prima copilărie, o prospeţime a imaginaţiei, o curiozitate neobosită, un fel de geniu poetic pe care savanţii ajunşi la maturitate nu le pot regăsi decât cu mare greutate. A preda gramatica, făcând totodată să fie iubită literatura, a face cunoscute regulile şi metodele ştiinţelor fără a micşora plăcerea de a cerceta şi bucuria de a descoperi — aceasta este sarcina grea, dar exaltată a educatorului" (G. Berger, 1973, p. 19).

Pentru realizarea acestui obiectiv este necesară stabilirea cu mult discernământ, încă de la proiectarea pe termen lung, atât a conţinutului (subiectului) fiecărei compuneri, cât şi a felurilor acestora. De asemenea, trebuie sporită ponderea compunerilor care solicită în mai mare măsură activitatea independentă, creatoare a elevilor.

Unele compuneri, prin însăşi natura lor, obligă sau chiar sugerează o anume activitate de creaţie din partea elevilor; altele, în schimb, le solicită mai puţin efortul creator; este vorba de cele axate mai mult pe latura tehnică a redactării lor. Indiferent de felul compunerilor, trebuie folosite asemenea tehnici didactice care să solicite activitatea proprie, de creaţie a elevilor.

Pentru că lucrarea noastră nu se vrea un ghid sau îndrumător metodic, care să abordeze toate obiectivele programelor de formare a capacităţii de comunicare, îndeosebi cele care se referă la elaborarea unor compuneri, vom face doar o sinteză a ceea ce au comun câteva feluri ale unor asemenea activităţi. Considerăm că vom oferi, pe această cale, o orientare care să permită găsirea unor formule metodice viabile în situaţii cât mai diverse. Firește, aceste orientări vor putea fi adaptate la cerinţele fiecărei clase, precum şi la fiecare fel de compunere, începând chiar din clasa I. Toate felurile de compuneri la care ne vom referi sunt cuprinse în noile programe şcolare.

Cele mai simple compuneri sunt acelea care cer elevilor să facă *reproduceri*, mai simple sau mai ample, *ale unor texte citite*, sau ale unor relatări

Scanned with OKEN Scanner

făcute pe cale verbală. Aparent ar fi vorba doar de reproducerea unor fapte citite sau auzite, fără să se lase loc şi activităţii creatoare, ceea ce nu este însă adevărat (V. Molan; M. Peneş, 1983, p.p. 27–31).

Posibilităţile de angajare a efortului creator în compunerile realizate după texte citite sau povestite pe cale orală sunt multiple, iar valoarea lor constă în aceea că pregătesc elevii pentru realizarea unor compuneri în care ponderea activităţii de creaţie este din ce în ce mai mare. În acest sens, la fiecare lecţie de citire/lectură se poate şi trebuie să se facă şi activitate de compunere, deoarece unul din obiectivele principale ale citirii îl reprezintă receptarea mesajului celor citite, chiar reproducerea conţinutului textului respectiv. Ne aflăm la pragul a două domenii ale limbii şi literaturii române, unde elementele de interferenţă, sub raport metodic, sunt foarte evidente. De aceea este firesc ca şi modalităţile de lucru, indiferent dacă este vorba de lecţii de citire sau de compunere, să fie aproape identice; ele urmează etapele lecturii explicative. Deosebirea constă că, la compunere, ponderea cea mai mare o are repovestirea.

Atât la lecţiile de citire, cât şi la cele de compunere, de felul celor de mai sus, există posibilităţi de solicitare a unui efort de creaţie din partea elevilor, chiar dacă, în aparenţă, acestea sunt neînsemnate.

O primă formă o constituie însăşi *redarea (repovestirea) într-o exprimare originală* a conţinutului unui text citit sau auzit. Contribuţia personală a elevilor poate consta în folosirea unor imagini artistice noi faţă de cele din text, cunoscute cu alte prilejuri, sau în regruparea elementelor unei naraţiuni sau descrieri într-o manieră personală. Activitatea pe text (analiza) trebuie folosită pentru solicitarea efortului de gândire al elevilor. Ideile principale dintr-un fragment şi, apoi, ideea de bază a întregului text pot fi formulate în moduri diferite. Participarea efectivă a elevilor la această activitate este hotărâtoare. Fiecare elev poate fi solicitat să caute şi să găsească formularea cea mai adecvată, ceea ce implică o activitate de creaţie.

Imaginile artistice, diferitele achiziţii noi de vocabular, expresiile cu sens figurat reprezintă, fiecare în aparte, prilejuri de folosire a lor în contexte diferite, în vederea înţelegerii sensului şi a utilizării lor în exprimarea curentă.

Intervenţia creatoare a elevilor la aceste feluri de compuneri (sau la lecţiile de citire) poate consta şi în exprimarea opiniei personale, a punctelor de vedere proprii cu privire la faptele prezentate şi analizate în aceste texte. Uneori, aspectele de viaţă, faptele, fenomenele, obiectele prezentate în aceste texte pot constitui puncte de plecare în elaborarea unor *compuneri prin analogie*.

De asemenea, pot fi făcute intervenţii chiar în desfăşurarea naraţiunii, creându-se situaţii noi, prin modificarea finalului sau prin schimbarea atitudinii, a poziţiei unui personaj. Întrebări de felul: „Ce s-ar fi întâmplat dacă...?", „Voi cum aţi fi procedat?" creează o stare de efervescenţă în rândul elevilor, stimulând imaginaţia şi gândirea lor creatoare. Iar de la compuneri prin asemănare şi de la intervenţii de felul celor arătate mai sus până la crearea unor poveşti originale nu mai este decât un pas.

Scanned with OKEN Scanner

O formă aparte de activitate creatoare, care, de altfel, a mai fost amintită într-unul din capitolele precedente, o constituie şi sublinierea trăsăturilor caracteristice ale unor personaje, ceea ce presupune efort de gândire din partea elevilor, introducându-i în tehnica analizei literare şi a caracterizării personajelor. De altfel, eroii unor povestiri citite de ei pot constitui chiar subiecte pentru compuneri, iar în vederea realizării lor sunt necesare cunoştinţe, inspiraţie, efort de gândire creatoare.

Contribuţia personală a elevilor în compunerile pe baza unui text citit este, desigur, modestă. Totuşi, cu prilejul realizării acestor compuneri există posibilităţi de a le solicita o asemenea contribuţie, în vederea înţelegerii sensului textului, a valorii etice şi estetice a acestuia şi pentru însuşirea unor instrumente de muncă intelectuală.

Succesul în alcătuirea compunerilor pe bază de texte literare depinde în bună măsură şi de selectarea acestora, precum şi de redare diferenţiată a conţinutului lor, în funcţie de genul şi specia literară respectivă. Elevii din clasele mici manifestă predilecţie pentru textele epice, în care acţiunea se desfăşoară în locuri bine stabilite şi este împinsă înainte prin apariţia unor eroi, prin intermediul dialogului. Toate aceste elemente specifice genului epic reprezintă şi criterii care stau la baza împărţirii lui în unităţi didactice şi, implicit, a alcătuirii planului după care se va elabora compunerea.

În acest sens, primele *compuneri pe bază de texte citite* este bine să se facă după lecturi în proză, de mică întindere, în care e folosită mai ales naraţiunea. În aceste texte, elementele de creaţie trebuie căutate cu mai multă insistenţă, pentru a se evita simpla lor reproducere. În schimb, textele aparţinând genului liric, deşi sunt mai dificile pentru micii şcolari, oferă posibilităţi mai largi pentru o activitate creatoare. Alegerea lor trebuie făcută cu multă grijă. Sunt de preferat, eventual, texte din lirica peisagistică. Aici nemaifiind vorba de acţiune, de personaje, alcătuirea unei compuneri pe baza lor presupune o pregătire prealabilă specială. Învăţătorul va prezenta un model de o asemenea compunere. Fie că sunt în proză, sau în versuri operele care înfăţişează descrieri vor fi prezentate în succesiunea firească a tablourilor respective din natură, cum este cazul lecturilor *Furtuna* de C. Hogaş, *Iarna* de B.Şt. Delavrancea sau al poeziei *Sara* de Octavian Goga. În alte creaţii în versuri cum e, de exemplu, îndrăgita poezie *Iarna pe uliţă* de George Coşbuc, în care elementele de pastel constituie doar fondul pe care se înscriu cele epice (apariţia şi activitatea de joacă a copiilor), prezentarea se face după tablourile principale care zugrăvesc aspectul iernii şi plăcerile pe care aceasta le oferă copiilor.

Printre textele utilizate destul de des pentru compuneri sunt şi acelea în care apar frecvent dialogurile, recomandate mai ales la clasa a IV-a, unde există lecţii speciale de transformare a dialogului în vorbire indirectă.

Alcătuirea compunerilor pe baza unor texte presupune stabilirea prealabilă a unui plan care să sugereze fie momentele esenţiale ale acţiunii, în cazul unei

Scanned with OKEN Scanner

naraţiuni, fie tablourile principale într-o anumită succesiune, în cazul unei lucrări cu caracter descriptiv.

În acelaşi fel se pot face intervenţii creatoare şi în compunerile care au ca sursă de inspiraţie poveşti sau povestiri fie expuse oral de învăţător, fie redate prin intermediul discurilor sau al benzilor magnetice, sau prin lectura particulară a elevilor.

Planurile compunerilor, respectiv ideile principale ale acestora, pot fi redate nu numai prin formularea unor întrebări sau enunţuri, de altfel recomandate de programă; foarte frecvent se utilizează *un şir de ilustraţii* sau *benzi desenate.* Fiecare din ilustraţii înfăţişează un moment esenţial din succesiunea momentelor care marchează conţinutul de bază al unei naraţiuni. Posibilităţile unei activităţi de creaţie la acest fel de compuneri sunt mult mai mari decât la cele pe bază de texte. Aici, ilustraţiile respective nu mai redau direct, prin cuvinte, naraţiunea sau peisajul din natură. Ele numai sugerează. Elevul va trebui să reflecteze asupra fiecărei ilustraţii în parte, pentru ca, apoi, urmărind succesiunea lor, să poată stabili înlănţuirea ideilor pe baza cărora se va alcătui compunerea. Dacă acţiunea respectivă este sugerată de conţinutul şi succesiunea ilustraţiilor, redactarea compunerii trebuie să fie rezultatul unei activităţi creatoare din partea elevilor. S-ar putea ca imaginile să sugereze şi unele expresii, dar, oricum, elevii vor trebui să depună efort intelectual pentru găsirea celor mai potrivite forme de exprimare, cu ajutorul cărora să realizeze compunerea.

Este bine ca primele compuneri de acest fel să se realizeze oral, pe baza unor ilustraţii care să înfăţişeze scenele principale din poveşti cunoscute, cum sunt: *Povestea ridichii, Ursul păcălit de vulpe, Capra cu trei iezi* ş.a. Acestea vor realiza o trecere treptată de la compunerile pe bază de texte citite sau auzite, la compunerile după un şir de ilustraţii. Un plus de efort intelectual, de activitate creatoare chiar, îl vor face elevii atunci când vor fi puşi în faţa unei succesiuni de imagini pe care le văd pentru prima dată.

Cu toate că în acest tip de compuneri fiecare imagine reprezintă un punct din plan, acesta trebuie alcătuit şi în scris; de obicei, fiecare ilustraţie va primi un titlu sau va fi completată de un text care să redea succint conţinutul său.

O variantă a acestui fel de compuneri, recomandată de programă încă la clasa a II-a, o constituie *„compunerea pe baza unui şir de întrebări".* Ca sugestii de realizare a obiectivelor propuse, sunt necesare exerciţii de ordonare a unor ilustraţii care prezintă momente succesive ale unei întâmplări. Prin extrapolare, pot fi efectuate şi exerciţii de ordonare a întrebărilor, după acelaşi model.

Compunerile pe baza unui şir de ilustraţii pregătesc pe elevi pentru alcătuirea unor *compuneri după un tablou.* În realizarea primelor compuneri de acest tip este bine ca tabloul respectiv să fie însoţit de un text literar adecvat, care să orienteze elevii asupra felului în care acesta trebuie observat pentru a reda nu numai conţinutul lui, ci şi modul în care pictorul a dat viaţă gândurilor, sentimentelor sale. Tablourile însoţesc adesea textele literare, completându-le

Scanned with OKEN Scanner

conţinutul prin imagini. În acest sens, problemele de ordin metodic, privind compunerile pe bază de texte şi cele după tablouri, se interferează.

Atunci când un tablou constituie însă sursa de inspiraţie pentru alcătuirea unei compuneri, sarcina cea mai dificilă este aceea de a-i învăţa pe elevi să observe, „să citească" tabloul. Normele după care se face observarea unui tablou sunt cele cunoscute: după observarea cadrului general al tabloului, se vor urmări, pe rând, detaliile, începându-se cu cele din primul plan şi apoi cele din planurile următoare. Se face, în felul acesta, o „inventariere" a secvenţelor care alcătuiesc tabloul respectiv, stabilindu-se în acelaşi timp succesiunea lor.

Activitatea creatoare a elevilor în alcătuirea unei asemenea compuneri trebuie să vizeze, pe lângă „descifrarea" tabloului respectiv, şi stabilirea succesiunii secvenţelor sale, precum şi eventualele semnificaţii ale unor detalii. În cazul unui tablou care înfăţişează aspecte din activitatea copiilor, succesiunea ideilor sugerate de tablou va fi stabilită după felul acţiunilor la care participă copiii. Un tablou de artă, care înfăţişează un colţ din natură, poate sugera, prin însuşi coloritul său, sentimentele pictorului. Tablourile care au în prim plan portrete sugerează, pe lângă trăsăturile fizice ale personajelor respective, stările sufleteşti ale acestora. Reliefarea lor cere un real efort de gândire creatoare din partea elevilor.

În rândul compunerilor care, prin natura lor, obligă la o activitatea creatoare şi care sunt specifice elevilor din clasele mici şi chiar preşcolarilor, sunt *compunerile cu început sau cu sfârşit dat, compunerile cu cuvinte de sprijin*, sau cele *pe baza unui text „încurcat"*. În asemenea compuneri, nivelul originalităţii este dat, mai ales, de ceea ce asigură „materialul brut" oferit de învăţător sau de manual. Modele de asemenea materiale oferă şi manualele şcolare. Învăţătorul îşi va crea el însuşi materiale care, sugerând începutul sau sfârşitul lor, să solicite elaborarea unor compuneri. De asemenea, se poate face apel chiar la imaginaţia copiilor pentru a se realiza asemenea puncte de sprijin, de la care să se pornească în elaborarea propriu-zisă a compunerilor.

După ce s-a stabilit materialul care constituie un punct de plecare, se trece la elaborarea compunerii de către fiecare elev. Pregătirea elevilor în acest scop are în vedere, mai ales, probleme de tehnica redactării compunerilor (aşezare în pagină, structura compunerii, folosirea dicţionarelor etc.). Sursa de inspiraţie primară o constituie însuşi materialul de sprijin pus la dispoziţie. Posibilităţile de folosire, de dezvoltare a acestui material sunt multiple. Fiecare elev poate „vedea", în felul său propriu, continuarea începutului dat sau folosirea cuvintelor de sprijin. Experienţa anterioară a elevilor, precum şi particularităţile psihologice ale fiecăruia vor determina gradul de originalitate în elaborarea acestor compuneri. De aceea, pregătind elevii pentru realizarea unei astfel de compuneri, nu li se va ştirbi personalitatea sugerându-le conţinutul compunerii. Eventual, li se poate atrage atenţia asupra altor surse de inspiraţie la care ei să facă apel pentru a elabora compunerea. Cele mai bune surse, care asigură un grad ridicat de originalitate, sunt observaţiile şi impresiile personale ale

Scanned with OKEN Scanner

elevilor, culese din contactul lor nemijlocit cu realitatea, precum şi informaţiile pe care le au din întreaga lor activitate de învăţare.

O categorie aparte de compuneri sunt cele care au în vedere *aspectele tehnice ale elaborării unor lucrări*. Indiferent de forma în care se realizează, toate compunerile trebuie să aibă o structură clară, un plan de idei alcătuit în funcţie de modul de exprimare: narativ, descriptiv, dialogat. De asemenea, cerinţele faţă de o lucrare scrisă sunt foarte riguroase, nu numai sub raportul exprimării corecte din punct de vedere gramatical şi ortografic, ci şi sub aspectul lor exterior: aşezarea corectă a titlului în pagina caietului, folosirea alineatelor, aşezarea corectă a liniei de dialog, spaţiul lăsat liber între titlu şi lucrarea propriu-zisă, estetica scrisului etc.

Asemenea cerinţe apar încă de la primele încercări de scriere în clasa I, inclusiv în periada preabecedară, când elevii sunt familiarizaţi cu semnele grafice ale literelor. De altfel, programa de „Comunicare scrisă" a clasei I recomandă ca forme ale activităţii de învăţare, în perioada abecedară: „*exerciţii de scriere a unor texte scurte, cu respectarea regulilor grafice şi ortografice desprinse situaţional: încadrarea în pagină, scrierea titlului, a datei, a primului cuvânt dintr-o propoziţie*". Asemenea tipuri de exerciţii sunt reluate în programe şi la clasele următoare, cu sarcini suplimentare şi exerciţii adecvate: „Elaborarea planului unei compuneri. Părţile compunerii (text narativ, text descriere, text dialogat)".

Pentru a-i familiariza pe elevi cu părţile unei compuneri se poate recurge la următoarea formulă, pe care o prezentăm ca o variantă posibilă.

Se citeşte povestirea *Cocoşul şi vulpea*, având marcate cu cifre cele trei părţi: introducerea, cuprinsul, încheierea. Textul este narativ.

Cocoşul şi vulpea

(*Povestirea*)

1. O vulpe zări odată un cocoş pe craca unui copac. Veni numaidecât la dânsul.

2. După ce-i dădu „bună-ziua" şi cocoşul îi mulţumi, ea îl pofti să coboare, spunându-i că are să-i dea o veste foarte bună. Cocoşul o întrebă, de sus, ce veste îi aduce. Vulpea îi spune că, de-acum înainte, neamul păsărilor şi neamul vulpilor nu se vor mai război. Au încheiat pace între ele. Ea îi ceru apoi cocoşului să coboare, ca să-l îmbrăţişeze de bucurie.

Cocoşul îi răspunse că se bucură şi el, dar nu ştie dacă şi între neamul vulpilor şi al câinilor s-a făcut pace. În depărtare, cocoşul văzuse doi câini mari, care veneau în goană.

3. Când auzi aşa, vulpea o rupse la fugă, spunând că e foarte grăbită.

Conţinutul fiecărei părţi principale cuprinde:

1. Începutul povestirii. În câteva propoziţii se arată locul şi timpul când are loc întâmplarea; se prezintă personajele.

2. Partea cea mai mare a povestirii. Aici se povestesc întâmplările în ordinea în care s-au petrecut.

Scanned with OKEN Scanner

3. Această parte arată cum s-a încheiat povestirea. Este scurtă.

În lecţia următoare, părţile compunerii vor putea fi identificate pe texte diferite ca moduri de expunere. Este şi o posibilitate de a se consolida identificarea părţilor unei compuneri în funcţie de modul de expunere.

Se pot folosi următoarele trei texte: A. descriere; B. povestire; C. dialog. Se citeşte fiecare compunere şi se arată ce cuprind, pe rând, cele trei părţi: introducerea, cuprinsul, încheierea.

A. *Leagănul copilăriei*

1. Nu departe de Botoşani, oraşul natal al lui Mihai Eminescu, se află satul Ipoteşti, unde a copilărit poetul.

2. Satul Ipoteşti este aşezat pe malul unui pârâiaş. Împrejurimile au rămas aproape aceleaşi ca-n vremea copilăriei lui. Dealuri molcome îl păzesc de vis-colele asprelor ierni.

Aici, în această parte a pământului românesc, au fost descoperite urme ale vieţii strămoşilor noştri, dacii.

Casa poetului se află la intrarea în sat, aproape de şcoală. În această casă, poetul şi-a petrecut lungi ceasuri cu cititul cărţilor. În curte străjuiesc şi acum salcâmii, martori ai copilăriei lui Mihai. În casă se află, adusă de la Botoşani, cristelniţa în care a fost botezat la 21 ianuarie 1850.

La ieşirea din sat se întinde pădurea cu locuri atât de dragi poetului.

3. Când pleci din Ipoteşti, ai impresia că duci cu tine chipul ţării întregi.

B. *Mândricel*

1. Mândricel a fost un copil ca oricare. El păzea vitele la păşunat.

2. Când pleca de acasă, el lua şi bâta. Într-o zi s-a grăbit şi a uitat s-o ia. Tocmai în ziua aceea a dat de un necaz: i-a ieşit în cale un lup... Noroc cu câinele Bârsan... Acesta a ţâşnit de lângă Mândricel, îndreptându-se spre lup.

3. Înfricoşat, lupul a făcut cale-ntoarsă, rupând-o la fugă.

C. *Curiozitate de copil*

1. Un copil întreabă în casă:

2. — Cine sunt eu?

— Eşti fiul meu, răspunde mama.

Bunicul adaugă:

— Eşti nepotul meu, copile.

Sora lui va spune şi ea:

— Tu eşti fratele meu.

Verişoara îi va răspunde:

— Eşti verişorul meu.

3. Şi toţi la un loc ce suntem? mai întreabă copilul.

— Sunteţi un neam, completează cineva.

Evaluările cu privire la părţile unei compuneri se pot face şi în corelaţie cu textele parcurse la citire, în rândul cărora se întâlnesc toate modurile de expunere. În cazul unora din textele de citire, fragmentele pot fi identificate cu părţile unei compuneri.

Scanned with OKEN Scanner

e) *Compuneri libere* (scrierea imaginativă)

Din prezentarea sumară a câtorva feluri de compuneri a reieşit că ceea ce asigură o valoare reală acestor forme superioare de comunicare este măsura în care ele reprezintă rodul efortului propriu de gândire şi simţire al elevilor, capacitatea lor de a se exprima, pe cât posibil, liber.

Ne aflăm, aşadar, în faţa aşa-numitelor compuneri libere. Literatura noastră de specialitate a abordat până acum, în mod nejustificat, cu totul timid acest gen de compuneri, deşi în practica şcolară ele sunt cunoscute de foarte multă vreme şi sunt destul de frecvent folosite.

De aceea, prezentarea, fie şi succintă, a unor consideraţii de ordin metodologic cu privire la acest gen de compunere o considerăm mai mult decât oportună. În aceste programe pentru formarea capacităţii de comunicare scrisă, compunerile libere sunt incluse în sintagma „scriere imaginativă" şi cuprind toate felurile de compunere cu un aport creativ evident, încă de la clasa a II-a (compuneri după un şir de ilustraţii sau benzi desenate, compuneri pe baza unui şir de întrebări, compuneri cu început dat etc.). În toate aceste tipuri de compuneri, libertatea creatorilor le permite să fie într-adevăr originali, aşa încât considerarea lor ca fiind compuneri libere are acoperire.

În practica şcolară s-a încetăţenit o adevărată tradiţie în legătură cu ideea de „libertate" în alcătuirea de către şcolari a unor „texte libere", mai direct spus, „compuneri libere", într-o viziune, să-i spunem aşa, mai îndrăzneaţă, dar pe deplin justificată.

Compunerea liberă, aşa cum se va vedea, nu reprezintă doar un simplu fel de compunere; ea este, de fapt, o concepţie metodologică, o orientare ce trebuie asigurată, în general, compunerilor. Într-un fel sau altul, toate compunerile, indiferent de felul lor, trebuie să acorde elevilor o anumită libertate. Aceasta reprezintă o cerinţă de primă dimensiune care asigură creşterea valorii formative a compunerilor.

Ideea de bază ce trebuie avută în vedere în definirea acestei categorii de compuneri este de a se acorda cât mai multă libertate atât în alegerea subiectului (temei) compunerii, cât şi în redarea ei. În concepţia unor autori şi oameni de şcoală, această libertate trebuie să fie totală. C. Freinet, fondatorul Institutului cooperativ al „Şcolii moderne" din Franţa, a introdus, cu circa 90 de ani în urmă, ideea de *text liber* (D. Todoran, 1967). Pentru realizarea unui asemenea text liber (noi îi spunem „compunere liberă"), elevul este stimulat să prezinte în mod liber aspecte, impresii, momente de viaţă din mediul său, care apoi să fie completate, stilizate, perfecţionate într-o compoziţie cu adevărat liberă. Şcoala Freinet a înlocuit compunerea obligatorie cu un conţinut anticipat şi ordonată după norme prestabilite de către învăţători şi de către manuale, cu compoziţia absolut liberă, ca expresie a unei trăiri intime a elevului în faţa unui peisaj, a unor realităţi din viaţa şi activitatea cunoscută de către elevi. În această viziune despre „textul liber", copilului i se oferă posibilitatea de a alege, de a experimenta, de a cerceta aspectele de viaţă care îl interesează şi în

Scanned with OKEN Scanner

legătură cu care are ceva de spus şi de a realiza, în felul acesta, o creaţie originală. Astfel se stimulează capacităţile intelectuale şi se scoate în evidenţă *eul* creator al fiecăruia, care determină, în acelaşi timp, atitudini şi sentimente (M. Biciulescu, 1967).

După unii autori, această libertate poate fi totală. „Condiţia indispensabilă pentru a obţine o compunere personală constă în a lăsa elevului libertatea de a-şi alege subiectul" (R. Dottrens, 1970, p. 143). În aceeaşi ordine de idei, autorul la care ne referim atrage însă atenţia că n-ar trebui să-i obligăm pe elevi să trateze un subiect care nu trezeşte în ei nicio rezonanţă afectivă, nicio amintire, niciun interes. Pentru redactarea unei compuneri, susţine acelaşi autor, „elevul trebuie să aibă idei, amintiri, o oarecare experienţă de viaţă, de asemenea, posibilitatea de a sistematiza, sensibilitate şi imaginaţie, capacitatea de a gândi" (Idem, p. 142). Posibilităţile elevilor din clasele mici sunt limitate din acest punct de vedere. De aceea, şcoala trebuie să-i înarmeze cu o tehnică a exprimării scrise, cu mijloacele la care să poată recurge atunci când au nevoie.

Din prezentarea sumară a celor câteva idei orientative cu privire la compunerile libere se constată valoarea lor formativă incontestabilă. Pe de altă parte, trebuie spus că problemele de ordin metodologic cu privire la realizarea lor sunt complexe, iar soluţionarea acestor probleme mai necesită încercări, tatonări pentru a găsi soluţii de principiu dintre cele mai potrivite. În ce ne priveşte, nu ne propunem să prezentăm soluţii imuabile, de ordin metodologic, ci doar sugestii, puncte de vedere orientative, care să sugereze soluţii în funcţie de condiţiile reale în care are loc procesul învăţării, în fiecare unitate şcolară, chiar în fiecare clasă, în funcţie de disponibilităţile intelectuale ale fiecărui elev. Compunerile libere oferă o asemenea şansă.

„Tehnica" exprimării în forma scrisă se însuşeşte în timp, după ce elevii posedă într-o măsură acceptabilă capacitatea de a se exprima oral. De aceea, primele compuneri libere, oricât ar părea de surprinzător, pot fi realizate oral, cu mult înaintea cunoaşterii rigorilor exprimării scrise. Copiii au ceva de relatat, de spus chiar începând din clasa I, când încă nu pot realiza o comunicare în scris. Compunerile libere îşi pot avea originea de cele mai multe ori în chiar „povestirile", întâmplările la care au fost martori, pe care elevii mici obişnuiesc să le istorisească învăţătorului, în faţa clasei.

Se poate spune, aşadar, că debutul compunerilor libere poate fi realizat încă din clasa I. De altfel, acest început se petrece chiar la grădiniţă şi se concretizează mai ales sub forma „povestirilor" create de copii, prevăzute în programa activităţii instructiv–educative.

Elevii trebuie încurajaţi, stimulaţi pentru a înfăţişa verbal, într-o manieră liberă, impresiile, observaţiile, părerile, simţămintele, chiar dacă uneori această relatare este lipsită de o logică riguroasă în înlănţuirea ideilor. Nu logica ideilor ar trebui să primeze, ci verbalizarea în sine, exersarea liberă a actului comunicării. Intervenţia învăţătorului trebuie îndreptată, obligatoriu, asupra corectitudinii exprimării.

Scanned with OKEN Scanner

După cum se vede, aceste aşa-zise compuneri libere, elaborate de copiii din clasa I, sunt, de fapt, rezultatul punerii lor în situaţia de a relata în mod liber aspecte de viaţă cunoscute, întâlnite, observate sau trăite. În aceste relatări pot apărea chiar creaţii proprii ale copiilor, izvorâte din imaginaţia şi fantezia lor.

Pe măsură ce elevii vor dispune de posibilitatea de a comunica în scris, se va trece la redactarea scrisă a acestor creaţii. Ajutorul învăţătorului va avea în vedere, în special, aspectele tehnice, grafice şi ortografice ale compunerilor (aşezarea în pagină, prevenirea greşelilor de ortografie etc.) şi nu atât conţinutul propriu-zis al acestora. De altfel, elementele tehnice ale exprimării în scris se învaţă în toate împrejurările în care elevii sunt solicitaţi să exerseze scrisul.

Problema cea mai delicată cu privire la acest gen de compuneri este aceea cu privire la sensul ideii de „libertate", care poate fi acordată elevilor în alcătuirea lor. Nu poate fi vorba de o libertate totală, deoarece elevii mici nu dispun încă de suficientă experienţă în a se exprima liber, nici măcar oral. De asemenea, experienţa lor de viaţă este încă săracă, iar informaţiile de care dispun sunt şi ele limitate.

Pe de altă parte, elevii mici nu au posibilitatea de a colecta asemenea informaţii şi de a observa nemijlocit, sistematic şi independent obiecte şi fenomene, peisaje, aspecte ale activităţii umane şi de a selecta, ordona şi corela toate aceste date care vor trebui să stea la baza alcătuirii compunerilor. Deseori, însăşi valoarea afectivă a contactului direct cu realitatea este estompată de faptul că elevii nu ştiu cum să observe, cum să distingă ceea ce are cu adevărat calitatea de a emoţiona. Fără a da un caracter obligatoriu observaţiilor care trebuie făcute contemplând unele aspecte din realitatea înconjurătoare, copiii trebuie îndrumaţi să observe, să surprindă acele elemente care, dincolo de elementul lor informaţional, determină trăiri afective intense. Copilului trebuie să i se lase posibilitatea să-şi manifeste în mod liber sentimentele, în funcţie de datele constatate.

Deşi elevii trebuie pregătiţi pentru a realiza o compunere liberă, oricât de simplă ar fi ea, această pregătire nu-i scuteşte de efort. Compunerea trebuie să fie rezultatul unui efort creator propriu.

Realizând o compunere liberă, elevii trebuie să dispună de un volum de informaţii diverse, de o oarecare experienţă, care să constituie sursa de inspiraţie în alcătuirea lucrării; pe de altă parte, ei trebuie să aibă capacitatea de a reda în mod liber, oral sau în scris, propriile lor idei. Principalele probleme metodice cu privire la compunerile libere apar tocmai în legătură cu aceste două componente. De aceea, succesul în elaborarea compunerilor libere depinde de pregătirea prealabilă atât informaţională, cât şi tehnică a elevilor. Realizarea propriu-zisă a compunerii poate şi trebuie să fie liberă, cu condiţia ca elevii să fie pregătiţi corespunzător în acest scop.

Pregătirea informaţională a elevilor în vederea elaborării unor compuneri libere este o acţiune complexă; ea nu se confundă cu pregătirea obişnuită, care precede de obicei elaborarea unei compuneri în clasă. Pregătirea

Scanned with OKEN Scanner

informaţională sau *invenţiunea*, cum mai e numită, are în vedere toate acţiunile care oferă elevilor surse de inspiraţie pentru elaborarea compunerii. Asemenea surse pot fi, în primul rând, contactul nemijlocit cu realitatea înconjurătoare, observarea independentă a acesteia, completate cu informaţiile pe care elevii le-au primit de la celelalte obiecte de învăţământ, din lectura lor particulară şi din diferite activităţi extradidactice. Toate acestea îmbogăţesc materialul cules din experienţa de viaţă a copilului şi creează un orizont informaţional mai vast.

Iată o ilustrare a celor prezentate mai sus. Invenţiunea, ca primă etapă a elaborării unei compuneri libere pe tema „Primăvara harnică", poate consta din explorarea a cel puţin trei surse: textele din manualul de citire pe această temă, alte lecturi, creaţii ale unor scriitori cunoscuţi, precum şi contactul direct cu natura. Informaţiile, imaginile, expresiile artistice din diverse lecturi constituie o paletă bogată de culori, sunete, acţiuni legate de acest frumos anotimp. O compunere liberă nu se poate baza pe o singură sursă de informaţie, pe o simplă lectură a unui text, pe o simplă ieşire în natură sau pe amintirile vagi ale copiilor.

După culegerea materialului din sursele arătate, căruia i s-au adăugat achiziţiile rezultate din observarea independentă a unor aspecte ale primăverii, acesta poate fi prelucrat într-o oră specială consacrată pregătirii compunerii. La această oră se urmăreşte nu atât conturarea structurii şi a conţinutului, cât mai ales conştientizarea datelor culese, a imaginilor artistice întâlnite. Elevii vor fi puşi să contemple imaginile reţinute care apar ca un decor viu în grădina primăverii.

Prin urmare, „etapa informaţională" presupune o acţiune amplă şi nu trebuie confundată cu pregătirea obişnuită care precede, de obicei, elaborarea unei compuneri în clasă. Pe parcursul acestei etape, învăţătorul trebuie să stimuleze continuu atitudinea conştientă a elevilor, să-i ajute să sesizeze ceea ce este esenţial, să găsească relaţiile cauzale dintre diversele obiecte şi fenomene cu care ei vin în contact.

Numai pe un fond informaţional adecvat se poate manifesta adevărata libertate a copiilor în a realiza o compunere originală. Invenţiunea nu poate fi rezultatul unei simple inspiraţii de moment, cu toate că şi aceasta are o mare importanţă în elaborarea unei compuneri libere. Inspiraţia însăşi se bazează pe un suport informaţional, pe capacitatea elevului de a valorifica informaţiile de care dispune, pe exersarea şi cultivarea capacităţii de a observa.

Primele compuneri libere, bazate pe experienţa de viaţă a copiilor, sunt de obicei *narative*, ceea ce uşurează însăşi redactarea lor. Planul unor asemenea compuneri este dat de cronologia faptelor, de locul în care s-au petrecut ele; de aceea nu este necesară stabilirea lui prealabilă de către învăţător.

Arta compunerilor libere nu poate fi limitată la cele narative. Desfăşurarea evenimentelor, a întâmplărilor se face nu numai în timp, ci şi în spaţiu. Aspectele de viaţă se localizează într-un anumit peisaj. Însăşi prezentarea faptelor, a momentelor de viaţă se face mai convingător când toate acestea sunt încadrate într-un decor natural care reprezintă nu doar un cadru al

Scanned with OKEN Scanner

acţiunii, ci şi o sursă de observaţii, de reflecţii, de trăiri afective. De aceea este firesc ca în compunerile de tip narativ să fie introduse şi elemente descriptive.

De altfel, copiii de vârstă şcolară mică obişnuiesc în mod frecvent să încadreze faptele în peisaje naturale. În înţelegerea mai profundă a fenomenelor, elevul mic se sprijină pe acele tipuri de reprezentări care s-au format în contactul lui nemijlocit şi permanent cu lumea înconjurătoare (Ursula Şchiopu).

Respectând o anumită gradare, potrivit dificultăţilor pe care le presupun, compunerile libere pot fi îmbinări de elemente narative, descriptive, precum şi de dialog.

Posibilităţile de alegere a subiectelor pentru compunerile în care predomină elementele narative sunt, practic, nelimitate, pentru că şi aspectele de viaţă pe care le pot surprinde copiii sunt fără limite. De aceea, libertatea în alegerea subiectului poate fi deplină.

În ceea ce priveşte compunerile libere, predominant descriptive, posibilităţile de alegere a subiectului sunt, de asemenea, foarte variate, aşa cum sunt, de altfel, obiectele şi fenomenele din realitatea înconjurătoare.

Trebuie făcută precizarea că descrierile, la rândul lor, pot fi grupate în câteva categorii mai des întâlnite, cum sunt: descrierea unor fiinţe, a unor obiecte, peisaje, descrierea unor fenomene ale naturii ş.a. Astfel, diversitatea subiectelor acestor compuneri este şi mai mare. Ceea ce sporeşte gradul de dificultate în realizarea unor compuneri pe asemenea teme este faptul că aici nu mai este vorba de o acţiune care se petrece în timp şi, eventual, în locuri diferite. De aceea şi întocmirea planului de idei se face în alt fel. În descrierea unei fiinţe se poate porni de la înfăţişarea sa generală sau de la impresia pe care o produce aceasta la prima vedere. În continuare se prezintă mai pe larg trăsăturile fizice şi, eventual, cele psihice, iar în încheiere se conturează fie o ultimă impresie, fie un îndemn etc.

Cum se vede, planul unei descrieri este asemănător cu cel al unei compuneri după un tablou. În acelaşi timp, sistematizarea şi succesiunea ideilor se fac, în mare, după cunoscutele părţi ale unei compuneri, pe care elevii le-au învăţat în lecţii speciale consacrate acestui scop.

Am insistat ceva mai mult asupra etapei informaţionale (invenţiunea), pentru că de felul în care este parcursă aceasta depinde gradul de libertate a elevilor în elaborarea propriu-zisă a compunerilor. De altfel, parcurgerea etapei următoare, *dispunerea* sau *ordonarea materialului* într-un plan de idei, este condiţionată de datele concrete de care dispun elevii în legătură cu subiectul pe care şi l-au ales, precum şi de măsura în care ei stăpânesc tehnica alcătuirii unei compuneri.

Din acest punct de vedere se poate afirma că activitatea pregătitoare în vederea elaborării unei compuneri, precum şi redactarea propriu-zisă a acesteia au o reală valoare instrumentală. Ele trebuie să contribuie la înarmarea elevilor

Scanned with OKEN Scanner

cu unele instrumente de bază ale muncii intelectuale, completând şi consolidând ceea ce elevii şi-au însuşit prin citire/lectură. De fapt, unele componente ale lecturii explicative, cum sunt cele referitoare la analiza textului pe fragmente, activitatea cu vocabularul, formularea ideilor (a planului), reproducerea textului după planul alcătuit într-o exprimare originală îşi găsesc locul şi în activitatea de elaborare a unei compuneri libere. Acestora, însă, trebuie să li se adauge activităţi specifice realizării compunerilor. Pentru a putea consemna date, fapte, observaţii, impresii personale determinate de contactul direct cu realitatea sau culese din alte surse, elevii trebuie să ştie cum să înregistreze acest material, cum să-l ordoneze pentru ca încă din această etapă să poată fi conturat în mintea lor planul compunerii.

Etapa următoare în elaborarea unei compuneri libere este *dispunerea* sau *ordonarea materialului* într-un *plan de idei*. Operaţia de întocmire a planului unei compuneri libere (*dispoziţiunea*, cum mai este numită) îi învaţă pe elevi să-şi ordoneze gândirea, să stabilească legături între idei, să orienteze aceste idei şi modul de prezentare a lor spre subiectul compunerii. În acest scop este utilă analogia cu unele opere literare, chiar din manualele şcolare, la care elevii înşişi au fost solicitaţi să facă analiza şi să formuleze ideile principale. Pot fi recomandate, drept modele, în funcţie de specificul compunerii, specii literare cum sunt povestirile de mică întindere, pastelurile, textele în proză cu caracter descriptiv, legendele în proză, fabulele, toate realizate de scriitori bine cunoscuţi.

Operaţia de dispunere a materialului este dificilă şi de aceea trebuie să crească ponderea lecţiilor speciale în care elevii sunt familiarizaţi cu structura unei compuneri, cu modul de alcătuire a unui rezumat şi chiar cu etapele elaborării unei compuneri. De asemenea, este necesar ca, la lecţiile de citire/lectură, elevii să opereze în mai mare măsură, în mod independent, cu elementele lecturii explicative pentru a-şi însuşi acele instrumente ale muncii intelectuale necesare nu numai în folosirea cărţii ca sursă de informaţii, ci şi în activitatea de elaborare a unei compuneri. Există în rândul a numeroşi învăţători practica de a-i obişnui pe copii să aibă caiete de studiu individual, în care aceştia îşi notează observaţiile şi impresiile personale, prilejuite de lecturile pe care le-au realizat ei înşişi, sau cele culese cu prilejul unor activităţi extradidactice şi extraşcolare.

Etapa următoare — *redactarea propriu-zisă a compunerii* — concretizează pregătirea complexă realizată în prealabil. Cu toată această pregătire, activitatea de elaborare a unei compuneri reprezintă prin ea însăşi componenta cu cele mai multe valenţe creatoare.

Actul de creaţie, adică redactarea unei compuneri, depinde în mare măsură şi de momentul cel mai propice în care el are loc. Stabilirea acestui moment este o problemă care trebuie soluţionată cu mult discernământ. Suntem pe deplin de acord cu punctul de vedere exprimat de prof. Constantin Parfene, potrivit căruia „practica frecventă privind compoziţiile şcolare are un caracter prea restrictiv, în sensul că elevii sunt, adesea, constrânşi să compună într-o

Scanned with OKEN Scanner

anumită zi şi la o anumită oră, de asemenea, să trateze un subiect de cele mai multe ori impus. O asemenea practică generează din partea elevilor o atitudine aversivă faţă de compoziţie, iar din partea educatorilor, formalism. De aceea, practica adecvată impune respectarea cerinţei *alegerii preferenţiale a momentului şi subiectului pentru compoziţie* (C. Parfene, 1980, p. 41).

Astfel, pot exista situaţii când compunerea se redactează în clasă, la ora de compunere. Nu totdeauna însă ora stabilită în programul săptămânal constituie momentul cel mai potrivit pentru ca elevii să dea randamentul cel mai bun. De aceea, după pregătirile de rigoare, elevii pot să aleagă singuri timpul pentru redactarea compunerii, atunci când sunt predispuşi să facă acest lucru. Fiecare îşi alege subiectul preferat şi redactează compunerea în mod liber. Redactarea unei compuneri poate fi realizată şi acasă. „Orice învăţător, oricât de puţin informat ar fi, simte imediat dacă elevul şi-a făcut singur tema. Ajutorul părinţilor nu este o crimă dacă este mărturisit şi dacă elevul arată în ce constă contribuţia acestora" (R. Dottrens, 1970, p. 145).

Elevii vor fi anunţaţi din timp să alcătuiască asemenea lucrări, care urmează să fie analizate, potrivit orarului, în lecţii speciale de compunere. Cu acest prilej, se vor selecţiona cele mai bune lucrări, care se vor comenta cu participarea tuturor elevilor.

Este de presupus, firește, că vor apărea diferenţieri în ceea ce priveşte nivelul lucrărilor elevilor; unii nu vor reuşi de la primele încercări să realizeze o compunere corespunzătoare. Esenţialul este ca toţi elevii să fie stimulaţi în a reda, în mod liber, aspecte ale realităţii care le-au sugerat subiectul compunerii, observaţiile, gândurile şi simţămintele lor.

„Învăţătorul trebuie să accepte tot ceea ce este scris cu sinceritate, după ce s-a informat de la început că fiecare are ceva de spus. Dacă un elev nu are nimic de spus, o scurtă convorbire va permite să se sugereze celor interesaţi ideile necesare" (R. Dottrens, 1970, p. 144).

În lucrarea amintită, R. Dottrens dă câteva sugestii cu privire la modul în care ar putea fi concepute „textele libere". Ni se pare interesantă formula „un text liber pe săptămână". Clasa este împărţită pe grupe şi fiecare elev ştie că lucrările grupei lui, din care face parte, vor fi citite în clasă într-o anumită zi. De asemenea, este demn de luat în seamă soluţia de a pune la dispoziţia elevilor, periodic, liste cu teme orientative, în legătură cu care fiecare să-şi aleagă un subiect şi să alcătuiască o compunere liberă, pe care s-o supună analizei critice a clasei în ora de compunere.

Reuşita redactării unei compuneri libere este asigurată şi de organizarea prealabilă a unor exerciţii de exprimare liberă orală, de realizare a unor acţiuni speciale care să familiarizeze elevii cu tehnica elaborării unei compuneri, cu structurile ei.

Elaborarea unor compuneri cu adevărat libere poate fi precedată, de asemenea, de realizarea unor compuneri libere colective sau semicolective. Relatarea ideilor, a faptelor, a informaţiilor pe care le au elevii trebuie să fie, şi în acest caz, individuală. Învăţătorul stimulează relatarea individuală, dar va avea grijă să nu fie preluate aidoma propriile sale păreri şi formulări. Fiecare

Scanned with OKEN Scanner

elev îşi înfăţişează preferinţele sale. Invenţiunea nu este, aşadar, colectivă. Planul de idei poate fi întocmit tot individual. Se comentează apoi două, trei planuri şi se scoate în evidenţă originalitatea părerilor elevilor.

Şi în cazul acestor compuneri libere, colective sau semicolective, este bine ca redactarea propriu-zisă să se facă independent. Planul stabilit în prealabil poate fi şi el modificat de către „autori", dacă se consideră necesar.

Elaborarea compunerilor cu adevărat libere presupune, prin urmare, o pregătire a elevilor, desfăşurată în timp. Primele compuneri de acest fel, deşi libere, pot fi elaborate în colectiv. Fiecare elev va fi stimulat ca, în legătură cu temă respectivă, să prezinte ceea ce-l interesează, ceea ce i-a plăcut, ce a gândit, ce a simţit; fiecare să folosească exprimarea care-i convine, pe care o găseşte mai adecvată. Se pot face şi schimburi de impresii, ca şi de expresii, respectându-se însă individualitatea fiecărui copil. Compunerea se realizează mai întâi oral, apoi în scris. Redactarea în scris, în condiţiile arătate, se poate face în clasă, folosindu-se uneori chiar două ore.

Într-o etapă următoare va spori gradul de independenţă a elevilor. Ei vor putea fi lăsaţi să-şi alcătuiască fiecare planul. Pot fi solicitate opiniile mai multor elevi în ceea ce priveşte formularea fiecărei idei, lăsând libertatea de a fi aleasă ideea preferată. Este bine ca pentru aceeaşi idee să se caute formulări diferite. În ora de compunere, după ce una sau două din ideile planului sunt dezvoltate sub conducerea învăţătorului, celelalte vor fi redactate în mod liber de către elevi.

După parcurgerea acestor etape pregătitoare, fără a considera că toţi elevii sunt apţi pentru alcătuirea unor texte libere, gradul lor de „libertate" poate fi sporit până vor ajunge să redacteze compuneri în care nota de originalitate, elementele de creaţie să fie din ce în ce mai consistente.

În ceea ce priveşte locul compunerii libere în sistemul diferitelor compuneri, soluţia cea mai bună este alternarea lor cu acestea. Astfel, multe din elementele pregătitoare pentru acest gen de compuneri — privind atât conţinutul, cât şi tehnica elaborării — se realizează în ore speciale. Formarea capacităţii de a redacta o compunere liberă presupune continuitate. Elevii trebuie să fie angajaţi permanent în activitatea de elaborare a unor texte libere.

Activitatea de elaborare a compunerilor are o certă influenţă asupra dezvoltării capacităţilor intelectuale ale elevilor, în special a imaginaţiei şi gândirii lor creatoare. Pentru a asigura dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor este necesar să apreciem compunerile drept un rezultat al efortului personal de gândire al elevilor, rezultatul activităţii lor creatoare, folosindu-se în acest scop metodologia adecvată.

f) Corectarea, discutarea şi evaluarea compunerilor

Finalităţile efortului întreprins de elevi în elaborarea compunerilor are în vedere atât exersarea actului comunicării, în scopul perfecţionării acestuia, cât şi formarea şi cultivarea unor capacităţi în rândul cărora, la loc de frunte, se află autoanaliza, autoevaluarea, autoaprecierea. „Autoevaluarea constituie un

Scanned with OKEN Scanner

mijloc de formare a elevilor, după cum capacitatea de autoapreciere adecvată este rezultatul acţiunii pedagogice. În lumina acestei teze este de datoria profesorului să-i înveţe pe elevi să se autoaprecieze (...) în primul rând prin intermediul unei autoevaluări bine concepute" (I.T. Radu, 2000).

Asemenea obiective se pot realiza, în primul rând, prin corectarea de către educator şi prin dezbaterea (discutarea) compunerilor împreună cu elevii. Aceştia manifestă un interes deosebit, o vie curiozitate pentru cunoaşterea opiniilor participanţilor la discuţii cu privire la „creaţiile" lor. Gradul eficienţei acestor discuţii depinde de respectarea unor cerinţe care nu sunt deloc greu de îndeplinit. În primul rând, toate compunerile trebuie *corectate sistematic şi operativ*. Lipsa de operativitate, amânarea sau chiar anularea corectării compunerilor estompează, diminuează interesul şi angajamentul intelectual, creator al elevilor în elaborarea acestor lucrări. O altă cerinţă o constituie întocmirea unei *evidenţe* atât a calităţilor compunerilor elevilor, cât şi a greşelilor constatate. Gruparea acestora din urmă se poate face după criteriul relaţiilor dintre gramatică şi vorbire, dintre cunoştinţele de limbă şi domeniul aplicării lor în practica exprimării corecte. Folosirea unor modalităţi de corectare după criterii variate, evitându-se schematismul mecanic, constituie, de asemenea, o cerinţă importantă, care asigură succesul în analiza şi corectarea compunerilor, ţinând seama atât de subiectul, cât şi de gradul de independenţă solicitat în elaborarea lor din partea elevilor. În funcţie de măsura în care învăţătorul şi elevii sunt implicaţi în corectare, se pot folosi mai multe modalităţi didactice de corectare (C. Parfene, 1980, p.p. 340–345).

O primă formă o constituie *cea efectuată de către învăţător şi constă în efectuarea corectării integrale a greşelilor* fie în clasă, fie acasă. În corectare se au în vedere, în primul rând, cerinţele generale faţă de orice compoziţie, precum şi cele care ţin de felul compunerii. De asemenea, se iau în seamă aspecte cum sunt: dacă s-a tratat efectiv subiectul şi nu se emit doar generalităţi; dacă se respectă cu rigurozitate planul (proporţia părţilor, legătura logică între părţi, înlănţuirea firească a ideilor); cantitatea de informaţii (volumul de informaţii, acurateţea prezentării lor, argumentarea lor, motivarea afirmaţiilor); modul de redactare (vocabularul folosit, corectitudinea construcţiilor sintactice, aşezarea în pagină; ortografia, punctuaţia; aspectul general; acurateţea paginii, corectitudinea scrierii literelor ş.a.).

La sfârşitul compunerii se formulează câteva observaţii, impresia generală, nivelul originalităţii, sublinierea calităţilor, a lipsurilor mai mari.

Un alt mod de corectare îl reprezintă cel *prin activitatea independentă a elevului*. Această modalitate are în vedere cultivarea la elevi a capacităţii de a se autocontrola. Cerinţele şi procedurile sunt, ca şi la modul precedent, în care corectarea o face învăţătorul, total adaptate la nivelul posibilităţilor elevilor.

Într-o primă etapă, e recomandabil să se recurgă la procedee care menţin în prim plan rolul învăţătorului, iar apoi să se treacă la procedee care sporesc aportul elevilor în corectare. Pentru procedeele din prima categorie se pot

Scanned with OKEN Scanner

stabili diferite semne convenţionale, destul de frecvent folosite în practica şcolară, care să sugereze atât greşeala respectivă, cât şi modul de corectare a ei.

Un mod de corectare foarte des întâlnit este cel efectuat *prin dialog cu clasa*. Acest fel de corectare permite prevenirea automatizării greşelilor, pentru a nu se transforma în deprinderi, care ulterior sunt extrem de greu de îndreptat. Aceasta, conform bine cunoscutei formule: e mai uşor să se formeze de la început deprinderi corecte, decât să se corecteze cele formate greşit. Tehnica de lucru constă în punerea elevilor în situaţia să afle *în ce a constat fiecare greşeală* şi *cum e corect*. Acest procedeu este valabil mai ales în cazul greşelilor de limbă şi ortografie (G. Beldescu, 1973, p. 258).

Acest mod de corectare se foloseşte mai ales la lecţiile speciale de corectare a greşelilor, în care se parcurg, de obicei, următoarele etape: anunţarea felului activităţii şi a modului în care urmează a fi efectuată; corectarea greşelilor prin dialog cu clasa; formularea unor concluzii cu privire la nivelul cunoştinţelor şi deprinderilor pe care le au elevii; tema pentru acasă.

Discutarea lucrărilor presupune o pregătire prealabilă temeinică, întocmirea unui „plan tematic" al discuţiilor, în funcţie de subiectul compunerii, de nivelul originalităţii, de calitatea exprimării. Această acţiune se poate face atât la lecţiile curente, chiar la alte discipline şcolare, cât şi în lecţii speciale. De asemenea, „în funcţie de scopul urmărit, discutarea se face diferenţiat: individual, adică prin solicitarea în dialog a elevilor în cauză, şi în *colectiv*, prin antrenarea întregii clase. Ambele modalităţi au loc în momentul afectat aşa-zisei verificări a cunoştinţelor sau a temei pentru acasă..." (C. Parfene, 1980, p. 346).

În cadrul discuţiei se anunţă activitatea ce va avea loc, obiectivele acesteia, se stabilesc elevii care vor citi compunerile, se *audiază compunerile prezentate*, se formulează şi se adresează întrebări de către elevii clasei, se dau răspunsuri din partea autorilor, după care aceştia îşi exprimă opiniile cu privire la compunerea audiată, pe baza planului stabilit în prealabil. Urmează „replica" autorilor, după care, în încheiere, învăţătorul prezintă concluziile sale.

Frecvenţa lecţiilor speciale de discutare a compunerilor o stabileşte învăţătorul, ea fiind sugerată chiar de noile manuale şcolare.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Beldescu, George, 1973, *Ortografia în şcoală*, E.D.P., Bucureşti

Berger, Gaston, 1973, *Omul modern şi educaţia sa*, E.D.P., Bucureşti

Biciulescu, Marin, 1968, *Compunere liberă la clasele I–IV*. În: Revista de pedagogie nr. 2/1968

Dottrens, Robert, 1970, *A educa şi a instrui*, E.D.P., Bucureşti

Parfene, Constantin, 1980, *Compoziţiile şcolare*, E.D.P., Bucureşti

Radu, T. Ion, 2000, *Evaluarea în procesul didactic*, E.D.P., Bucureşti

Todoran, Dimitrie, 1967, *Mişcarea contemporană a „Şcolii moderne" din Franţa*. În: Revista de pedagogie nr. 6/1967

Scanned with OKEN Scanner

XIX. ELEMENTE DE CONSTRUCȚIE A COMUNICĂRII

1. CONSTRUCȚIA COMUNICĂRII; FUNDAMENTE TEORETICE

Dezvoltarea capacităţii de exprimare corectă, oral şi în scris, implică în mod necesar cunoaşterea fundamentelor teoretice, de ordin lingvistic, pe care se bazează construcţia comunicării, înseşi competenţele de comunicare.

Noile programe de învăţământ stabilesc pentru fiecare clasă, aceste fundamente teoretice, cuprinse în sintagma „elemente de construcţie a comunicării", care au chemarea de a asigura rigoarea ştiinţifică necesară unei exprimări corecte, orale şi scrise, cu privire la pronunţia corectă, formarea cuvintelor şi a structurilor de limbă, precum şi la nuanţarea şi expresivitatea comunicării, specifice limbii române. Elementele teoretice sunt prezentate pe cele trei domenii ale lingvisticii: fonetică, vocabular, gramatică, în funcţie de necesităţile specifice fiecărui segment al învăţării, extinderea cea mai mare având-o domeniul gramaticii.

Studiul elementelor de construcţie a comunicării în clasele I–IV urmăreşte fundamentarea ştiinţifică a exprimării corecte a elevilor în limba română. Ţinând seama de necesitatea cunoaşterii de către elevi a tuturor datelor necesare dezvoltării şi cultivării capacităţilor de exprimare corectă, elementele de construcţie a comunicării ce se regăsesc în conţinutul programelor cuprind noţiuni simple de fonetică şi vocabular care, împreună cu cele de gramatică, sunt ramuri ale lingvisticii. *Fonetica studiază sunetele unei limbi, iar vocabularul (lexicul) cuprinde totalitatea cuvintelor folosite într-o limbă.*

„Gramatica este un ansamblu de reguli privitoare la modificarea formei cuvintelor şi la îmbinarea lor în propoziţii şi fraze. Din această definiţie rezultă două feluri de reguli gramaticale, care reprezintă cele două părţi constitutive ale gramaticii: morfologia şi sintaxa. Morfologia cuprinde regulile privitoare la forma cuvintelor şi la modificările formale ale cuvintelor, studiate pe părţi de vorbire; sintaxa cuprinde regulile privitoare la îmbinarea cuvintelor în propoziţii şi fraze" (Academia R.P.R., 1963, p. 11).

Studiul elementelor de gramatică, incluzând şi cele de fonetică şi vocabular privite în contextul arătat mai sus, are ca scop fundamental cultivarea limbajului elevilor, înţelegând prin limbaj procesul de exprimare a ideilor şi a sentimentelor prin mijlocirea limbii. În acest sens, trebuie cunoscut faptul că în studiul gramaticii, deşi se operează cu abstracţiuni, această ştiinţă are un pronunţat caracter practic. Domeniul aplicării în practică a cunoştinţelor de gramatică îl constituie comunicarea, exprimarea corectă.

Întrucât copiii învaţă să comunice cu interlocutorii cu mult înainte de a cunoaşte cele mai elementare reguli ale lingvisticii, s-ar putea pune sub semnul îndoielii însăşi oportunitatea, necesitatea studierii acestei ştiinţe. Răspunsul la o asemenea eventuală întrebare trebuie să susţină hotărât adevărul că, pe această cale, se asigură fundamentul teoretic, ştiinţific al exprimării corecte,

Scanned with OKEN Scanner

însăşi conştientizarea limbajului. Prin studierea gramaticii, elevii cunosc logica limbii, ca mijloc de comunicare.

Din asemenea consideraţii trebuie desprinsă ideea că învăţarea gramaticii nu constituie un scop în sine. Finalitatea studierii acestei ştiinţe nu o constituie acumularea unui anumit număr de reguli, fără ca acestora să li se asigure o valoare funcţional-practică. De altfel, a nu ţine seama de acest adevăr înseamnă a face de-a dreptul imposibilă însăşi învăţarea regulilor şi normelor gramaticii, căci acestea nu pot fi învăţate decât prin mijlocirea limbii, în procesul aplicării lor în activitatea de comunicare. Astfel, normele gramaticale devin „modele mintale" care reglează şi autoreglează folosirea corectă a limbii ca principal mijloc de comunicare. În acelaşi fel, cunoscându-se că în studiul gramaticii se operează cu abstracţiuni, este de reţinut rolul pe care-l are această disciplină în dezvoltarea gândirii logice a elevilor. Acest adevăr este şi mai relevant dacă se are în vedere legătura indisolubilă dintre limbă şi gândire, faptul că gândirea se concretizează prin intermediul limbii.

Prin studiul gramaticii elevii înţeleg logica limbii, bogăţia ei şi se deprind să folosească în mod corect şi conştient atât în vorbire, cât şi în scriere un vocabular adecvat, o exprimare corectă. Studiind gramatica, elevii reuşesc să înţeleagă mai bine gândurile altora şi să se folosească de limbă ca mijloc de comunicare, de acumulare a unor cunoştinţe.

Activitatea de învăţare a cunoştinţelor de limbă asigură, în acelaşi timp, cultivarea „zestrei" lingvistice a copiilor şi contribuie la stimularea proceselor de cunoaştere, a gândirii abstracte în mod deosebit.

În prima etapă a studiului limbii, elevii operează cu noţiunile de limbă, în cele mai multe cazuri, fără să le numească şi fără să le definească; aşa se petrec lucrurile mai ales în clasele I şi a II-a. În această etapă, elevii sunt familiarizaţi cu unele cunoştinţe simple de limbă, pe cale oral-practică, prin exerciţii de limbă, de exprimare pe care le fac la tot ce ţine de aria curriculară „Limbă şi comunicare" în lecţii special destinate acestui scop. În clasele a III-a şi a IV-a, elevii îşi însuşesc în mod ştiinţific noţiuni de limbă prin reguli şi definiţii. În acest scop se face apel şi la „experienţa lingvistică" dobândită în etapa oral-practică, pe baza căreia elevii învaţă unele reguli şi definiţii gramaticale.

O particularitate esenţială a învăţării noţiunilor de limbă o constituie reluarea pe un plan superior a celor învăţate anterior fie că acest lucru s-a făcut pe cale oral-practică, sau prin reguli şi definiţii. Un asemenea sistem de repartizare a volumului de cunoştinţe în programele şcolare se numeşte *concentric*. Potrivit sistemului concentric, elevii învaţă noţiuni de limbă şi îşi dezvoltă capacitatea de a se exprima corect, oral şi în scris, în mod gradat, adăugând mereu, la ceea ce cunosc, noi elemente. Astfel, încă din clasa I, elevii învaţă despre propoziţie pe cale oral-practică, fără definiţie, pentru ca în clasa a II-a s-o definească într-o formă simplificată „o comunicare orală sau scrisă". Prin aplicaţii practice elevii învaţă şi unele norme de ortografie şi punctuaţie (scrierea cu majusculă, folosirea punctului şi a celorlalte semne de punctuaţie).

Scanned with OKEN Scanner

Aceste exerciţii pregătesc elevii pentru învăţarea, în clasele a III-a şi a IV-a, a felurilor propoziţiilor (după alcătuirea lor), precum şi a părţilor principale ale propoziţiei (în clasa a III-a) şi a părţilor secundare (în clasa a IV-a).

În mod concentric se parcurge drumul învăţării fiecărei noţiuni gramaticale. Elevii învaţă şi folosesc în vorbire cuvinte care denumesc fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii încă din clasa I şi construiesc propoziţii cu ajutorul acestor cuvinte, pentru ca în clasa a III-a să înveţe că aceste „părţi ale vorbirii" se numesc substantive. De asemenea, ei învaţă însă din clasele I şi a II-a că aceste cuvinte pot denumi o singură fiinţă, un singur lucru sau un singur fenomen al naturii, pentru ca în clasa a III-a să înveţe despre numărul substantivului iar în clasa a IV-a să afle despre genul şi funcţia sintactică a substantivului (subiect, nume predicativ, parte secundară). În clasele gimnaziale elevii vor învăţa şi declinarea, fireşte, pornind de la ceea ce ei cunosc despre substantiv încă din ciclul primar (în fond e vorba de acelaşi ciclu curricular „de dezvoltare").

În acelaşi mod se reiau, pe un plan superior, toate cunoştinţele gramaticale atât cele de morfologie, cât şi cele de sintaxă. Caracterul abstract al noţiunilor de limbă nu permite învăţarea lor completă la vârsta şcolarului mic. Sistemul concentric de învăţare a gramaticii corespunde particularităţilor psihologice ale copiilor de vârstă şcolară mică, precum şi caracteristicilor ştiinţei limbii. El determină un mod specific de organizare şi desfăşurare a întregii activităţi de predare–învăţare a cunoştinţelor de limbă.

Cunoştinţele de limbă se învaţă în procesul exersării vorbirii. Ele pot fi înţelese şi asimilate temeinic numai atunci când devin operante, adică atunci când sunt folosite în practica exprimării. În acest fel, ele au rolul de a controla, dirija şi regla exprimarea. În acest sens trebuie înţeleasă ideea că gramatica nu se învaţă ca un scop în sine; ea nu este un studiu închis, arid, formal, stereotip, rupt de realitate, de limba vie, deci de practică.

Conform sistemului concentric al predării–învăţării cunoştinţelor de limbă pe care le dobândesc elevii încă din prima etapă a acestui proces, când nu se face apel la reguli şi definiţii sau când acestea se dau parţial, ele trebuie să fie corecte, chiar dacă rămân la nivelul oral-practic. Orientarea greşită a elevilor în studiul limbii în această etapă are urmări negative în învăţarea corectă a noţiunilor teoreticè de limbă. Ceea ce se adaugă de la o etapă la alta, de la o clasă la alta sunt elementele definitorii ale unor noţiuni, precum şi ale unor categorii gramaticale noi.

Sistemul concentric de dispunere şi învăţare a materiei la gramatică are unele consecinţe practice, de ordin metodic. Astfel, în numeroase cazuri, *învăţarea unor cunoştinţe noi se poate asigura pe baza regulilor şi a definiţiilor gramaticale cunoscute.* În asemenea situaţii, drumul spre noile note care lărgesc sfera unei noţiuni gramaticale se poate face *pornindu-se de la o generalizare, adică de la o regulă sau definiţie cunoscută de elevi*, chiar dacă acestea nu sunt complete. Prin urmare, este vorba de *calea deductivă, de la*

Scanned with OKEN Scanner

general la particular. Deşi drumul cu cel mai mare randament din punct de vedere al solicitării capacităţilor intelectuale îl constituie cel inductiv, de la cazuri particulare la generalizări, *sistemul concentric al studiului gramaticii ne pune în situaţia de a recurge şi la calea deductivă*, care în acest caz devine mai productivă, conducând elevii mai direct spre dobândirea unor noi cunoştinţe şi angajându-i mai activ în acest scop.

Astfel, revenind, de exemplu, la substantiv, care se învaţă cu definiţie la clasele a III-a şi a IV-a, la lecţia respectivă de la clasa a IV-a se poate porni de la definiţia dată în clasa precedentă. După aceasta pot fi efectuate exerciţii de recunoaştere a substantivelor, stabilindu-se pentru fiecare ce anume denumesc (fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii). În textele din care se identifică substantivele pot fi introduse şi cuvinte — părţi de vorbire — care denumesc stări sufleteşti, însuşiri şi acţiuni. Prin analogie cu celelalte substantive cunoscute dinainte, elevii sunt conduşi să observe că şi aceste cuvinte sunt părţi de vorbire care denumesc ceva. Mai rămâne de stabilit că ele arată stări sufleteşti, însuşiri, acţiuni şi, fiindcă denumesc ceva, sunt tot substantive. Astfel se marchează elementele noi. În continuare se fac exerciţii de recunoaştere a acestor substantive, iar elevii vor fi solicitaţi să dea şi ei exemple de substantive care denumesc stări sufleteşti, însuşiri, acţiuni. În exemplul la care ne referim este important ca elevii să înţeleagă că aceste părţi de vorbire denumesc ceva şi de aceea sunt substantive. Acest lucru se poate face cel mai bine prin comparaţie cu alte cuvinte înrudite, dar care arată o însuşire (nu denumesc însuşirea) sau o acţiune săvârşită de cineva (nu denumesc acţiunea). De exemplu, în formularea „albul zăpezii", primul cuvânt denumeşte culoarea (însuşirea) zăpezii şi este deci substantiv, în timp ce spunând „zăpada albă", cuvântul albă, care este tot o parte de vorbire, arată altceva (o însuşire). De asemenea, în exemplele „Şcolarul merge" şi „Mersul lui e drept", „merge" arată o acţiune, în timp ce „mersul" denumeşte această acţiune şi, deci, este substantiv.

Tot aşa se poate proceda şi la învăţarea altor noţiuni gramaticale. De exemplu, în cazul adjectivului, care se predă la clasa a III-a, cu definiţie, lecţia respectivă trebuie să ţină seama de faptul că elevii au învăţat despre cuvinte — părţi de vorbire — care arată însuşiri ale fiinţelor, lucrurilor şi ale fenomenelor naturii. De fapt, ei cunosc deja, în mod practic, notele esenţiale care definesc adjectivul, aşa încât în lecţia respectivă se poate porni de la aceste elemente care au o oarecare notă de generalizare. Calea deductivă este însă şi mai pregnantă atunci când, după stabilirea definiţiei adjectivului, se fac exerciţii de recunoaştere a acestei părţi de vorbire, care determină un substantiv. De data aceasta, deosebirile între cuvinte care denumesc însuşiri şi cele care arată însuşiri sunt evidente şi mai uşor de sesizat. Este bine ca exerciţiile aplicative cu privire la adjective să urmărească mai ales rolul acestei părţi de vorbire în sporirea calităţii exprimării.

Scanned with OKEN Scanner

Exemplele care ilustrează posibilitatea de a folosi, în unele cazuri, calea deductivă în învăţarea unor noţiuni de gramatică sunt multiple şi ele pot fi luate şi din sintaxă. Astfel, în predarea–învăţarea părţilor secundare ale propoziţiei, la clasa a IV-a se poate porni de la faptul că elevii cunosc încă din clasa a III-a propoziţia dezvoltată, ştiind că aceasta mai are, pe lângă subiect şi predicat, şi alte părţi care determină fie un substantiv (atribut), fie un verb (complement). Lecţiile speciale despre atribut şi complement permit să se pornească de la unele generalizări despre propoziţia dezvoltată şi despre alte părţi ale propoziţiei, cunoscute fără definiţie din clasa a III-a, care duc la alcătuirea propoziţiei dezvoltate.

Un asemenea mod de lucru permite ca noile cunoştinţe de limbă să fie dobândite prin efort propriu, urmându-se o cale care asigură înţelegerea lor deplină.

În situaţia când se poate opera de la început cu unele definiţii cunoscute, materialul de limbă ce se foloseşte, chiar dacă este absolut necesar în parcurgerea drumului spre noile cunoştinţe, poate fi mai restrâns. El trebuie selecţionat cu grijă, pentru a oferi posibilitatea ca, pe baza operaţiilor de gândire, să fie dezvăluite noile note care definesc noţiunea sau categoria gramaticală respectivă.

O pondere sporită o au, în aceste lecţii, *exerciţiile gramaticale prin care elevii aplică în practica exprimării cunoştinţele de limbă*. Pe această cale, noile cunoştinţe devin durabile şi operaţionale, ajutând cu adevărat elevii în formarea capacităţii de a se exprima corect în limba română, oral sau în scris.

2. ELEMENTE DE CONSTRUCŢIE A COMUNICĂRII ÎN CLASELE I ŞI A II-A; ASPECTE METODOLOGICE

Studiul elementelor de construcţie a comunicării are un caracter unitar. El începe din clasa I, încă din primele săptămâni de şcoală şi continuă pe tot parcursul ciclului primar, fără a fi delimitate, în vreo formă sau alta, „etape" cu note definitorii evidente. Se poate constata, totuşi, o uşoară nuanţare atât în conţinut, cât şi în metodologie, între ceea ce se face, în special în clasa I, precum şi în clasa a II-a, şi studiul acestui domeniu al limbii şi literaturii române în clasele a III-a şi a IV-a. Dintr-o asemenea raţiune vom aborda în continuare câteva aspecte legate de ceea ce se realizează la clasele I şi a II-a, unde are loc, ca o notă oarecum distinctă, un proces de învăţare a unor elemente de construcţie a comunicării mai mult pe cale intuitiv-practică, cu puţine definiţii, chiar dacă sunt folosiţi termeni cu un anume grad de abstractizare.

Acest demers poate fi făcut cu atât mai mult, cu cât elevii învaţă şi folosesc asemenea elemente încă din clasa I, la tot ce ţine de domeniul ariei curriculare „Limbă şi comunicare". Chiar din perioada preabecedară ei află despre propoziţii, fac exerciţii de alcătuire a acestora, de despărţire a lor în cuvinte, a cuvintelor în silabe şi a acestora în sunete.

Scanned with OKEN Scanner

Toate aceste elemente de construcţie a comunicării, care ţin îndeosebi de domeniul foneticii, dar şi al vocabularului şi al gramaticii, au fost prezentate pe larg, cu trimiteri la noile programe, în subcapitolul „Domeniile studiului limbii şi literaturii române".

Procesul de familiarizare a elevilor cu propoziţia începe din perioada preabecedară a clasei I şi are un caracter operaţional-practic. Primele forme de comunicare ce au loc la începutul şcolarizării se realizează, de obicei, prin *formularea de răspunsuri (propoziţii) ale elevilor la întrebările învăţătorului*, chiar dacă acest lucru nu are ca obiectiv familiarizarea cu propoziţia; elevii formulează totuşi propoziţii. Trecându-se la folosirea abecedarului, încă din primele pagini, ilustraţiile sunt surse sau pretexte pentru formularea de propoziţii, de cele mai multe ori ele constituind răspunsuri la întrebările învăţătorului, sau la cele sugerate de imagini. În măsura în care înseşi obiectele din ilustraţii, în legătură cu care se cere elevilor să construiască propoziţii simple, sunt variate, şi răspunsurile, deci şi propoziţiile vor fi diverse. Mai mult chiar, de la propoziţii care vorbesc despre *mişcarea* fiinţelor sau lucrurilor — *„Mama coase" (deci propoziţii cu predicat verbal)* — se trece la alcătuirea unor propoziţii în care subiectului i se atribuie o *însuşire* — *„Mama este harnică" (deci propoziţii cu predicat nominal)*. Totul se face fără teoretizări, fără definiţii, pe cale operaţional-practică.

În continuare, se poate trece de la faza de construire a propoziţiilor pe bază de percepţii, la folosirea reprezentărilor despre fiinţe şi lucruri apropiate copiilor.

Spuneţi ceva despre: copii, carte, iepuraş, floare, zăpadă etc.!

Se pot anticipa unele note specifice ale propoziţiei: *prin propoziţie se spune, se comunică ceva*, precum şi faptul că au două sau mai multe cuvinte (elevii nu vor fi încărcaţi cu propoziţii alcătuite dintr-un singur cuvânt). De asemenea, cu această ocazie *se conturează un element al unei viitoare şi posibile definiţii a subiectului, chiar dacă aceasta nu se comunică elevilor.* În acelaşi fel *este anticipat şi predicatul: Ce se spune în fiecare propoziţie despre...? Elevii pot fi orientaţi şi în privinţa relaţiei între cele două părţi ale propoziţiei: una „arată despre cine se vorbeşte în propoziţie" şi cealaltă arată „ce se spune despre...".* Chiar dacă nu se lucrează cu definiţii şi termeni gramaticali, elevii operează cu elemente ale acestora.

Momentul în care se dă termenul de propoziţie nu este stabilit în programă, iar în abecedar, nici atât. Învăţătorul alege acest moment în măsura în care este convins că elevii dispun de elemente suficiente pentru a înţelege acest termen.

Definiţia propoziţiei se poate da în clasa a II-a, la puţin timp după începerea anului şcolar: „Propoziţia este o comunicare spusă sau scrisă". Faptul că definiţia este formulată altfel decât cea consacrată în gramatică nu poate deruta pe elevi, dacă *în toate împrejurările în care se operează cu propoziţii se are în vedere un lucru esenţial: „comunicarea spusă sau scrisă"*

Scanned with OKEN Scanner

să nu aibă decât un singur predicat. Lucrul acesta trebuie să-l ştie învăţătorul, iar definiţia completă, ştiinţifică a propoziţiei se dă în clasa a III-a, după ce elevii au mai acumulat elemente specifice despre propoziţie, felurile ei, subiect multiplu şi după ce au aflat, într-o lecţie specială, că propoziţia are întotdeauna un singur predicat. În consecinţă, *definiţia propoziţiei dată în clasa a III-a este: „Propoziţia este o comunicare cu un singur predicat".*

Familiarizarea cu elemente simple de fonetică începe încă din grădiniţă; procesul acesta se lărgeşte în cadrul exersării analizei şi sintezei fonetice în cursul învăţării sunetelor şi literelor. Încă din perioada abecedară se învaţă că propoziţiile sunt alcătuite din cuvinte şi că fiecare cuvânt se scrie separat. Acum, se revine asupra propoziţiei, care se rosteşte rar, sacadat, cu bătăi din palme etc. Prin analizatorul auditiv şi verbomotor, copiii disting mai uşor cuvintele din propoziţie. La începutul activităţii, se analizează propoziţii scurte, din două, trei cuvinte, iar apoi, treptat, din mai multe cuvinte. Li se cere să formuleze propoziţii cu un anumit număr de cuvinte, la început cu două, trei, incluzând şi cuvinte de legătură, se precizează numărul de cuvinte dintr-un text, li se cere să construiască propoziţii prin analogie sau pe bază de material verbal dat, să separe cuvintele dintr-o propoziţie scrisă fără pauze între cuvinte. Clarificarea noţiunii de cuvânt şi desprinderea lui din propoziţie constituie un obiectiv important al acestei etape, cu implicaţii atât în activitatea de citire şi scriere începând cu clasa I, cât şi în învăţarea părţilor de vorbire.

Prin exerciţii de analiză şi sinteză a *silabei* (cu bătăi din palme, cu palma sub bărbie, marcarea cadenţei, prin tact — toate cu prelungirea în pronunţare a vocalei din silabă), copiii ajung la concluzia că *silabele sunt elemente componente ale cuvântului şi că le distingem de câte ori deschidem gura.* Întrucât încă din perioada preabecedară şi apoi pe tot parcursul celei abecedare se fac exerciţii de despărţire a cuvintelor în silabe la final de rând, cu folosirea liniuţei de despărţire, se însuşesc uşor două reguli: a) *cuvintele se trec de pe un rând pe altul numai despărţite în silabe*; b) *cuvântul format numai dintr-o singură silabă nu se desparte*; *el se scrie pe acelaşi rând.* În această perioadă se fac diverse exerciţii şi jocuri: despărţirea orală cu sprijinul intonaţiei corespunzătoare; exemplificări de cuvinte formate din una, două, trei silabe, cu posibilităţi de completare a primei silabe date de învăţător sau propuse de elevi; citirea pe silabe a unui text scris pe tablă; despărţirea în silabe; analiza unor cuvinte din text ş.a. Elevii fac acum unele generalizări parţiale; cuvintele sunt alcătuite dintr-o silabă sau mai multe; silaba este rostită cu o singură deschidere a gurii în fluxul vorbirii. Despărţirea cuvintelor la sfârşit de rând — activitate ce răspunde şi unor rigori estetice — se învaţă prin analiza unui text scris pe tablă, prin explicarea motivelor pentru care unele cuvinte apar despărţite în finalul rândului, învăţătorul intervenind cu explicaţii, apoi prin exerciţii de grupare a cuvintelor mono şi polisilabice, prin exersarea variantelor de despărţire la sfârşit de rând a unuia şi aceluiaşi cuvânt etc.

Scanned with OKEN Scanner

Familiarizarea cu studierea *sunetelor* se face cu prilejul învăţării acestora. Revenirea asupra acestor noţiuni în perioada postabecedară şi apoi în clasa a II-a este motivată de *necesitatea corectării continue a pronunţiei, pentru dezvoltarea auzului fonematic*, pentru prevenirea greşelilor de citire şi scriere. Se corectează, cu această ocazie, confuzii care constau în *substituiri, omisiuni de sunete, înlocuiri de litere* etc. Se prelungesc activităţi din perioada abecedară cu *exerciţii de analiză şi sinteză fonetică, despărţirea propoziţiei în cuvinte, a acestora în silabe, apoi în sunete, pronunţarea corectă a sunetelor, recompunerea silabelor din sunete, numărarea sunetelor din cuvinte, exerciţii scrise de completare a literelor mari şi mici, de mână şi de tipar*, se adaugă şi cunoştinţe despre numărul literelor din alfabetul nostru, se fac exerciţii de pronunţare şi scriere a literelor mari şi mici în ordine alfabetică, se dau exemple de cuvinte cu diferite iniţiale (sunet, pentru exerciţiile orale, litere, pentru cele scrise) în ordine alfabetică, se grupează cuvintele dintr-un text în ordine alfabetică, se formulează propoziţii cu iniţialele fiecărui cuvânt în succesiunea alfabetică.

În clasa a II-a, *elementele de pronunţie* sunt accentuate mai ales prin atenţia acordată, în lecţii speciale, unor diftongi (*ea*, *ia*, *oa*, *ie*), unor grupuri de sunete (*cs* şi *gz*) redate pin litera *x*, a grupurilor de litere *ce*, *ci*, *ge*, *gi*, *che*, *chi*, *ghe*, *ghi*, a scrierii cu *â* şi *î*, a pronunţării şi scrierii corecte a cuvintelor care au pe *m* înaintea lui *b* ş.a.

După exerciţii de analiză şi sinteză fonetică a cuvintelor şi de unire a lor în propoziţii, deci după analiza cuvântului ca element de limbă, operaţie ce se efectuează în primele două trimestre ale clasei I, se poate trece la analiza cuvintelor după alt criteriu: realitatea, referentul pe care îl desemnează. De acum, printr-un şir de generalizări succesive, elevul înaintează spre formarea unor noţiuni de morfologie. *Cuvintele sunt grupate după obiectele pe care le desemnează: unele sunt nume de fiinţe, altele sunt nume de lucruri.* În felul acesta, gândirea elevilor este pregătită pentru operaţiile ulterioare de *încadrare a anumitor cuvinte în noţiunea de substantiv (parte de vorbire care denumeşte fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii* etc.), fără definiţie şi denumirea termenului.

La început, se procedează intuitiv, elevii denumesc fiinţe şi lucruri prezentate în ilustraţii, spun nume de fiinţe şi de lucruri din mediul înconjurător, separă dintr-un şir de cuvinte pe acelea care denumesc fiinţe şi lucruri etc. *Concluzia: fiecare fiinţă sau lucru are un nume.* Încă din clasa I exerciţiile se pot complica prin introducerea între numele de fiinţe sau lucruri, clasificarea lor, *noţiuni cu un grad mai înalt de abstractizare.* De exemplu: *animale, jucării, insecte, îmbrăcăminte, mobilier, rechizite şcolare* etc.; se porneşte atât *de la particular la general: câinele, calul, vaca, oaia (animale),* cât şi *de la general la particular: rechizitele şcolare — caiet, carte, penar* etc.

Exerciţiile de generalizare succesivă stimulează interesul elevilor: ele sunt utile pentru contribuţia lor la dezvoltarea gândirii, a vocabularului, la precizarea relaţiilor dintre sferele unei noţiuni. De exemplu, se formulează judecăţi ca:

Scanned with OKEN Scanner

Vrabia e o... Păsările sunt... Animalele sunt... Noţiunea de fenomen al naturii se poate introduce prin procedeul eliminării. Din analiza unui text, se constată că anumite cuvinte nu sunt nici nume de fiinţă, nici de lucruri, ci de fenomene care se petrec în natură. Apoi, exerciţii diverse vor preciza şi consolida noţiunea.

În manieră operaţional-practică elevii învaţă că aceste cuvinte (părţi de vorbire), prin anumite modificări, pot arăta un singur lucru, o singură fiinţă, un singur fenomen al naturii sau mai multe (numărul substantivelor).

În aceeaşi manieră elevii pot fi conduşi să înveţe şi despre *cuvinte care arată însuşiri ale fiinţelor, lucrurilor* etc. (cum sunt acestea?), despre relaţia dintre aceste cuvinte şi cele care arată nume ale fiinţelor, lucrurilor etc.; ei pot să constate că în vorbire se folosesc cuvinte care arată acţiuni ş.a.m.d.

Dacă pentru o bună parte din aceste elemente de construcţie a comunicării, la clasa a II-a îndeosebi, se organizează lecţii speciale, unele dintre ele pot fi „depistate" şi prezentate elevilor într-o manieră accesibilă, iar după înţelegerea lor pe cale operaţional-practică, pot fi întărite în diversele împrejurări în care sunt întâlnite la toate lecţiile din aria curriculară „Limbă şi comunicare", în clasele I şi a II-a.

Familiarizarea elevilor cu unele elemente de construcţie a comunicării în aceste clase constituie suportul fundamentării ştiinţifice a formării capacităţii de exprimare corectă, oral şi în scris. De asemenea, pe această cale, elevii sunt pregătiţi pentru învăţarea noţiunilor şi categoriilor gramaticale în clasele următoare. Acest lucru constituie, pentru învăţător, un argument în plus că în virtutea dispunerii şi parcurgerii concentrice a elementelor de construcţie a comunicării, toate aceste achiziţii însuşite de elevi în clasele I şi a II-a reprezintă un suport de care nu se vor putea lipsi în reluarea lor la un nivel mai ridicat în clasele a III-a şi a IV-a.

Elementele de ortografie şi punctuaţie sunt strâns legate de cele de gramatică şi fonetică şi se analizează în ordinea stabilită în programă sau aşa cum apar ele în manualele şcolare.

odată cu trecerea la citirea unor texte atât în perioada abecedară, cât şi în cea postabecedară, elevii sunt familiarizaţi pe cale operaţional-practică şi cu enunţarea regulii, uneori fără argumentări teoretice inaccesibile, cu folosirea majusculei şi a punctului. Ei sunt puşi în situaţia să constate, la fiecare lecţie de citire a unui text, că titlul şi începutul fiecărei propoziţii se scriu cu majuscule, iar la sfârşitul propoziţiei se pune punct.

Învăţarea aceasta, pur constatativă, trebuie întărită cu exerciţii corespunzătoare. Astfel se fac exerciţii care solicită: alcătuirea şi scrierea de propoziţii pe baza intuirii unui singur tablou, a unui grup de ilustraţii în succesiune sau a unor ilustraţii izolate. Elevii privesc tabloul şi, sub îndrumarea învăţătorului, alcătuiesc propoziţii despre ceea ce el înfăţişează. Acestea se scriu apoi pe tablă. Elevii citesc titlul şi textul şi spun despre cine se vorbeşte în fiecare propoziţie şi ce anume se spune. Se pun întrebările: *Cu ce fel de literă s-a scris*

Scanned with OKEN Scanner

începutul fiecărei propoziţii? Ce semn s-a pus la sfârşitul fiecărei propoziţii? Cu ce literă s-a scris începutul primului cuvânt din titlu? Se cere copierea integrală sau selectivă a textului în caiete. În final se formulează din nou regulile ortografice învăţate.

Semnele întrebării şi al exclamării se învaţă mai întâi prin simpla lor recunoaştere în textele din abecedar şi prin intonaţiile adecvate în citirea propoziţiilor respective. Acestea se tratează în lecţii speciale în clasa a II-a, în strânsă legătură cu învăţarea felurilor propoziţiilor, fără definiţii.

3. PARTICULARITĂŢI ALE FORMĂRII NOŢIUNILOR GRAMATICALE

Însuşirea noţiunilor gramaticale de către elevi reprezintă un proces complex. Spre deosebire de noţiunile din alte domenii ale realităţii, noţiunile gramaticale au un specific aparte, care determină şi anumite particularităţi ale procesului de formare a lor. Operaţiile de gândire care sunt implicate în procesul formării noţiunilor gramaticale (analiza, sinteza, comparaţia, abstractizarea, generalizarea) au şi ele note distincte.

Elementele de bază cu care operează gramatica sunt cuvintele, care, ele însele, sunt abstracţiuni, generalizări. Cuvinte cum sunt *om*, *pisică*, *masă* denumesc, fiecare, obiecte cu anumite caracteristici, cu însuşiri esenţiale, generale, constituind astfel nişte generalizări. În gramatică însă, *om*, *pisică*, *masă* sunt substantive, adică fac parte din totalitatea cuvintelor ce aparţin unei părţi de vorbire, caracterizată prin aceea că *denumeşte obiecte* (gramaticale), schimbându-şi forma după număr, caz, după faptul că poate primi articol etc.

Prin urmare, abstractizarea şi generalizarea în gramatică apar ca o treaptă superioară faţă de abstractizarea şi generalizarea cu care se realizează însuşi înţelesul cuvintelor. Se poate spune că noţiunile gramaticale reprezintă abstractizări ale altor abstractizări. Substantivele, după cum se ştie, sunt abstractizări ale unei anumite categorii de cuvinte, care — ele însele — sunt abstractizări.

Tocmai din aceste particularităţi ale noţiunilor gramaticale decurg şi dificultăţile inerente legate de procesul însuşirii lor, mai ales de către şcolarii mici. De aceea este necesar să se ţină seama de anumite cerinţe general valabile în procesul formării noţiunilor gramaticale.

O primă cerinţă este aceea că materialul concret, intuitiv, de la care se porneşte în învăţarea unei noţiuni gramaticale trebuie să fie *cuvântul*, *textul*, şi nu obiecte, imagini ilustrative, care orientează copilul spre gândirea concretă. Elevii trebuie orientaţi să opereze în studiul gramaticii „nu numai cu conţinutul noţional al cuvântului, ci şi cu cuvântul privit din punctul de vedere al structurilor morfologice şi al raporturilor în care se află cu celelalte cuvinte din propoziţie" (C.G. Chiosa, 1964, p. 22). Este vorba de distincţia ce trebuie făcută între cunoaşterea laturii semantice a cuvântului, care are în vedere sensul acestuia, şi cunoaşterea caracteristicilor lui gramaticale.

Scanned with OKEN Scanner

Încă din primele clase, elevii sunt ajutaţi să intuiască existenţa materială a cuvântului, căruia îi analizează silabele, sunetele şi reprezentarea grafică. Tot acum, studiind părţile de vorbire şi unele categorii morfologice, elevii fac legătura dintre forma cuvântului şi sensurile gramaticale pe care i le oferă modificările aduse de acestea.

Caracterul generalizator al noţiunilor gramaticale implică folosirea unor materiale intuitive, auxiliare, dar numai în sensul celor arătate mai sus. Astfel, pot fi întocmite diferite scheme, tabele, liste ortografice ş.a. cu ajutorul cărora se pot ilustra grafic raporturile ce se stabilesc între cuvintele unei propoziţii sau sinteza cunoştinţelor esenţiale dintr-un capitol. Aceste mijloace auxiliare nu pot însă înlocui cuvintele, textele care oferă principalul material pe baza căruia se face studiul noţiunilor respective. Drumul pe care-l parcurg elevii de la materialul de limbă până la elaborarea definiţiilor gramaticale este anevoios şi implică angajarea unui susţinut efort de gândire din partea lor. Etapa cea mai importantă în acest proces este aceea în care, pe baza cercetării materialului lingvistic cu ajutorul operaţiilor de gândire, elevii sunt conduşi să elaboreze o definiţie gramaticală. Caracterul conştient al înţelegerii noii definiţii este asigurat de măsura în care elevii participă efectiv la elaborarea acesteia, astfel încât formularea ei să constituie o consecinţă firească a eforturilor pe care elevii le fac, sub conducerea învăţătorului, pe baza operaţiilor de gândire. În activitatea de gândire pe care o întreprinde fiecare elev este important să se facă apel la analiză şi sinteză, la comparaţie, la abstractizare şi generalizare. Mai mult chiar decât în alte domenii, o definiţie gramaticală memorată mecanic se uită foarte uşor şi nu are nicio valoare operaţională.

Caracterul specific al elaborării unei definiţii gramaticale este determinat, de asemenea, de materialul lingvistic cu care se lucrează, precum şi de nivelul cunoştinţelor însuşite anterior. Pentru a ilustra acest specific, ne vom referi la unele exemple concrete, din conţinutul programei pentru clasele I–IV.

Vom avea în vedere, pentru ilustrare, învăţarea noţiunii de *substantiv*, cu definiţie, care se face în clasa a III-a. Învăţarea acestei noţiuni este pregătită de un complex de activităţi ce se desfăşoară încă din clasa I cu prilejul analizei propoziţiilor în cuvinte. În mod practic, fără să se fi insistat asupra acestui aspect, întrucât la vremea respectivă obiectivul principal al activităţii era cu totul altul, elevii au aflat că, de fapt, cuvintele sunt „părţi ale vorbirii". Altfel spus, cuvintele cu care se formează propoziţii sunt luate din vorbire; unele din acestea „denumesc" ceva.

Revenind la formarea noţiunii de „substantiv", la definirea şi denumirea acesteia, se are în vedere că elevii nu sunt străini chiar de notele esenţiale ale sale: este o parte de vorbire, poate fi exprimată prin cuvinte care *denumesc* ceva.

În lecţiile premergătoare studierii substantivului la clasa a III-a pot fi organizate două unităţi de conţinut. În prima se sintetizează, cu completările şi sublinierile de rigoare, tot ceea ce elevii cunosc deja din ceea ce au aflat în

Scanned with OKEN Scanner

clasele I şi a II-a cu privire la: „*Cuvântul — parte a vorbirii în comunicare*". Lecţia are un accentuat caracter practic-aplicativ. Deci nu este vorba de generalizări prin definiţii necunoscute de către elevi. Se pot utiliza direct comunicări orale (propoziţii), cu cerinţa de a se distinge cuvintele şi de a li se explica sensul, înţelesul lor (denumesc ceva, exprimă însuşiri, arată numere, exprimă acţiuni). În acest scop vor fi dominante exerciţiile de formulare a unor propoziţii cu cerinţe date, cum ar fi îmbogăţirea înţelesului propoziţiei prin adăugarea de cuvinte noi, modificarea topicii propoziţiilor, gruparea cuvintelor în funcţie de ceea ce exprimă. Exerciţiile trebuie să conţină şi unele elemente de noutate, cum ar fi, de exemplu, folosirea unor cuvinte (părţi de vorbire) care înlocuiesc un nume (în perspectiva învăţării pronumelui ş.a.).

În cea de a doua lecţie premergătoare învăţării substantivului se continuă ceea ce s-a realizat în prima, cu noi obiective şi forme de activitate, care au în vedere, cu prioritate, felurile cuvintelor ca părţi ale vorbirii. Exerciţiile pot fi de identificare (recunoaştere), de clasificare a cuvintelor, precum şi de construcţie creatoare, care să solicite, spre exemplu, alegerea unui cuvânt care denumeşte ceva şi alcătuirea despre el a unor propoziţii cu două, trei, patru şi mai multe cuvinte, exemplificarea de cuvinte care denumesc obiecte din domenii diferite, alcătuirea cu ele a unor propoziţii sau chiar a unor scurte compuneri, schimbarea formei cuvintelor care denumesc ceva ca să arate mai multe „obiecte", folosirea împreună a unor cuvinte care denumesc ceva, cu altele care arată însuşiri ale obiectelor denumite.

Iată, spre ilustrare, cum se poate ajunge la noţiunea de substantiv, în clasa a III-a, pe baza a ceea ce elevii cunosc deja cu privire la sintagma „parte de vorbire", inclusiv la cuvintele care denumesc ceva.

Materialul de limbă care va fi utilizat trebuie bine conceput (selectat), astfel încât în conţinutul lui să apară cuvinte (părţi de vorbire) care să denumească fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii. Este bine ca înseşi aceste cuvinte să denumească „obiecte" diferite, să fie aşezate în locuri diferite în propoziţiile ce alcătuiesc textul, materialul de limbă utilizat. Aceste situaţii diferite, în care apare substantivul, permit recurgerea, absolut necesară, la *comparaţie*, ca operaţie a gândirii, asigurând, în acelaşi timp, realizarea riguroasă a *abstractizării*, adică a desprinderii a ceea ce este esenţial în fiecare caz în parte, cu privire la substantiv: faptul că *denumeşte* ceva.

Procesul de elaborare a definiţiei substantivului începe cu *analiza* fiecărui cuvânt în parte, care denumeşte ceva. Cu privire la substantiv, a cărui definiţie ne interesează, nota esenţială este faptul că fiecare din cuvintele analizate denumeşte ceva: lucruri, fiinţe, fenomene ale naturii. Prin urmare, *a abstractiza înseamnă a desprinde că esenţial este faptul că aceste părţi ale vorbirii denumesc ceva — nume de fiinţe, de lucruri sau fenomene ale naturii.*

Pentru a nu apărea confuzii în mintea elevilor, *se compară* cuvintele şi se desprind şi notele lor neesenţiale: ce numesc ele — fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii. De aceste note se face abstracţie pentru că ele sunt neesenţiale.

Scanned with OKEN Scanner

Esenţial rămâne faptul că acea parte care a fost desprinsă din vorbire arată un nume, denumeşte ceva.

Desprinderea notei esenţiale a substantivului în fiecare caz în parte, care conduce la formularea definiţiei, este întărită deci şi prin apelul la *comparaţie, operaţie a gândirii prin care se stabilesc asemănări şi deosebiri între fiecare din exemplele (cuvintele) analizate.* Elevii vor fi conduşi să compare fiecare din aceste părţi de vorbire, aşa cum le întâlnesc în text, pentru ca pe această bază, *prin comparaţie*, să poată desprinde ceea ce este esenţial de ceea ce este neesenţial. Ei vor fi orientaţi să înţeleagă că se face abstracţie de faptul că fiecare din aceste cuvinte arată nume de lucruri, de fiinţe sau de fenomene ale naturii. Acest lucru nu este esenţial. *Esenţial este că ele denumesc ceva.*

După ce elevii au fost conduşi astfel încât, pe baza operaţiilor de gândire, să înţeleagă că toate aceste părţi de vorbire se aseamănă între ele prin aceea că denumesc ceva, nu va fi deloc greu ca, prin *generalizare*, să se formuleze definiţia substantivului. *Generalizarea este o operaţie mintală, prin care se reunesc notele esenţiale, comune, din mai multe cazuri particulare.* Din unirea în minte a acestor date esenţiale rezultă însăşi definiţia substantivului, la care s-a ajuns prin efortul intelectual propriu al elevilor: *„Partea de vorbire care denumeşte fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii se numeşte substantiv"*.

În continuare, după ce se repetă definiţia de câteva ori, se fac exerciţii de întărire, cu caracter aplicativ: mai întâi, exerciţii de recunoaştere a substantivelor în propoziţii şi texte date, urmate de exerciţii de exemplificare a substantivelor care denumesc obiecte din diferite medii de viaţă sau sfere de activitate. Pentru ca substantivul să nu fie înţeles ca o parte de vorbire „izolată", elevii sunt solicitaţi să introducă substantivele în compoziţii scurte, orale sau scrise.

Noţiunea de „substantiv" se va consolida, în lecţiile următoare, când elevii vor învăţa despre *felurile substantivelor: comune şi proprii; numărul substantivelor: singular, plural.* Conceperea fiecăreia din aceste lecţii se face după modelul în care s-a desfăşurat lecţia despre substantiv. Se foloseşte un material lingvistic (text, propoziţii) şi se face apel la ceea ce, de fapt, elevii cunosc din clasele anterioare, fără a se folosi terminologia adecvată: *substantivul îşi schimbă forma pentru a denumi mai multe fiinţe, mai multe lucruri, mai multe fenomene ale naturii.*

Pentru lecţia „Substantive comune şi substantive proprii", textul care se va folosi trebuie să conţină părţi de vorbire — substantive — de ambele feluri. Se subliniază, mai întâi, toate substantivele atât cele comune, cât şi cele proprii. Se motivează de ce ele sunt substantive. Se compară pe rând unele cu celelalte. Prin operaţiile de gândire se stabileşte că o parte dintre ele denumesc fiinţe de acelaşi fel, lucruri de acelaşi fel, fenomene ale naturii de acelaşi fel. Prin generalizare, se formulează concluzia: *substantivele care denumesc fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii de acelaşi fel se numesc substantive comune.* Ele se scriu cu literă mică. Cu literă mare se scriu numai la începutul propoziţiei.

Scanned with OKEN Scanner

Cu privire la substantivele proprii, abstractizarea şi generalizarea constau în dezvăluirea faptului că acestea denumesc o anumită fiinţă sau un anumit lucru, spre a-l deosebi de altele de acelaşi fel; ele se numesc substantive proprii. Când fiinţele şi lucrurile au şi numele lor propriu, se scriu cu majusculă, indiferent de locul lor în propoziţie.

În acest fel poate fi parcurs drumul spre elaborarea şi a altor norme şi definiţii gramaticale. Ceea ce apare ca fiind deosebite sunt, în primul rând, notele esenţiale cu privire la fiecare noţiune, care se compară mereu cu cele neesenţiale. Astfel, abstractizarea şi comparaţia reprezintă operaţii de gândire fără de care nu poate fi concepută înţelegerea corectă a regulilor, normelor şi noţiunilor gramaticale.

De altfel, folosirea operaţiilor gândirii nu poate fi concepută decât în unitatea şi interacţiunea lor: „... *generalizarea nu poate fi separată de abstractizare, care va permite să desprindem, să separăm însuşirile esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor de cele neesenţiale, pe care le lăsăm la o parte, facem abstracţie de ele*" (Al. Roşca, 1976, p. 295). Noţiunile gramaticale se însuşesc în mod temeinic pe baza înţelegerii legăturii dintre ele. O noţiune gramaticală nu poate fi înţeleasă dacă este luată izolat, dacă este ruptă de un anumit context în care se află. De exemplu, definiţia subiectului ca parte de propoziţie nu poate fi însuşită decât prin înţelegerea predicatului care, de asemenea, este înţeles corect numai dacă este corelat cu subiectul. Lucrul acesta este valabil şi pentru alte noţiuni gramaticale. O asemenea analogie poate fi făcută şi cu privire la relaţia substantiv–adjectiv.

O formă prin care se realizează, sub aspect metodic, legătura dintre diversele noţiuni gramaticale este folosirea întrebărilor, ca auxiliare în determinarea modalităţii de determinare a unei asemenea noţiuni. Deseori acestor auxiliare li se acordă un rol exagerat de mare, chiar hotărâtor din acest punct de vedere, ceea ce duce la confuzii, chiar la greşeli. A absolutiza rolul întrebărilor înseamnă a abate elevii de la înţelegerea a ceea ce este esenţial şi a-i orienta spre o învăţare mecanică. Referindu-ne, de exemplu, la faptul că o anumită parte de propoziţie este subiect, elevii trebuie să înţeleagă că aceasta se datoreşte nu faptului că ea răspunde la întrebarea *cine?* (sau *ce?*), cum se mai obişnuieşte, ci pentru că (rămânând la definiţia ce se dă în clasa a III-a) arată despre cine se vorbeşte în propoziţie. Altfel, deseori ei vor confunda subiectul cu complementul direct. Dacă ar fi să ne referim la predicat, este şi mai evident că înţelegerea acestei părţi de propoziţie se aprofundează nu atât pe baza folosirii cunoscutelor întrebări, cât mai ales pe baza înţelegerii realităţii că, în propoziţie, această parte arată, în ultimă instanţă, ce se spune despre subiect, că de fapt în orice propoziţie ea este prioritară.

Uneori se face apel în mod forţat la întrebări şi pentru determinarea anumitor părţi de vorbire. Astfel, pentru adjectiv se recurge la întrebări cum sunt: *care?, ce fel?*, comune cu ale atributului. Şi în cazul adjectivului, pe baza operaţiilor de gândire, elevii trebuie să ajungă la constatarea că această parte de vorbire exprimă însuşiri foarte variate ale fiinţelor, lucrurilor, fenomenelor

Scanned with OKEN Scanner

naturii, că este un însoţitor al substantivului — numele obiectului respectiv — pe care-l determină. Înţelegerea corectă a adjectivului nu poate fi asigurată fără legarea lui de substantivul pe care-l determină, chiar dacă poziţia lui faţă de substantiv este diferită (după substantiv, înaintea acestuia sau chiar despărţit prin alte cuvinte). De aceea, importantă este, în primul rând, desprinderea notelor esenţiale care definesc adjectivul ca parte de vorbire inseparabilă de substantiv, ale cărui însuşiri le exprimă. Altfel, cum s-a mai arătat, elevii îl vor confunda, cel mai adesea, cu adverbul.

La clasa a IV-a, corelaţia dintre diferitele noţiuni gramaticale trebuie subliniată în special când se învaţă părţile secundare ale propoziţiei, atributul şi complementul. Nu trebuie înţeles că la învăţarea unor noţiuni gramaticale excludem întrebările. Utilitatea lor este reală, dar ele rămân nişte auxiliare la care se recurge în ultimă instanţă. Esenţialul în învăţarea noţiunilor gramaticale îl constituie exersarea capacităţilor intelectuale ale elevilor, înţelegerea sensului noţiunilor, a legăturilor existente între acestea.

Gramatica se învaţă în însuşi procesul exprimării, odată cu aplicarea în practică a cunoştinţelor pe care şi le însuşesc elevii. De aceea, urmarea firească şi absolut necesară a elaborării unor reguli sau definiţii gramaticale este aplicarea lor în alte exemple, la alte cazuri. Prin exerciţii aplicative elevii înţeleg sensul regulilor şi noţiunilor gramaticale pe care le-au învăţat, îşi vor da seama de utilizarea lor şi, ca urmare, vor face apel la ele ori de câte ori au nevoie pentru a fi siguri de corectitudinea exprimării. Regulile şi definiţiile gramaticale înţelese corect şi aplicate în practica exprimării devin astfel instrumente de autoreglare, de autocontrol şi nu se uită, întrucât cel care le foloseşte simte utilitatea şi necesitatea lor.

Obişnuirea elevilor cu aplicarea teoriei gramaticale în practica exprimării se realizează treptat, prin exerciţii zilnice de limbă. Pentru aceasta este necesară cultivarea la elevi a unei atitudini conştiente faţă de fiecare regulă sau definiţie învăţată, făcându-i conştienţi de valoarea practică a acestora. Prin exerciţii aplicative elevii vor fi solicitaţi să justifice, cu ajutorul celor învăţate, soluţiile gramaticale pe care le-au folosit. Dacă, la început, această justificare se menţine la nivel de explicaţii, prin verbalizare şi prin exerciţii se interiorizează, devine mintală, iar, în cele din urmă, elevii vor putea aplica cele învăţate la gramatică în mod automat. Ei vor reactualiza în minte reguli sau definiţii doar când se află în faţa unor dificultăţi deosebite.

4. CONSOLIDAREA ŞI SISTEMATIZAREA ELEMENTELOR DE CONSTRUCŢIE A COMUNICĂRII

Elementele de construcţie a comunicării se însuşesc în modul cel mai temeinic în procesul aplicării lor în practica exprimării. Mai mult decât în alte domenii ale realităţii, noţiunile gramaticale, datorită gradului lor ridicat de abstractizare şi generalizare, nu pot fi înţelese dacă nu sunt folosite în exprimarea curentă.

Scanned with OKEN Scanner

Temeinicia însuşirii unor cunoştinţe noi este determinată, în afară de modul în care s-a parcurs traseul stabilit, de măsura în care se face *întărirea celor învăţate, prin exerciţii corespunzătoare*. Momentul oportun al acţiunii de întărire este *imediat după ce elevii au luat cunoştinţă de definiţia nou învăţată*. Aceasta se face prin exerciţii. Revenind la exemplul din paginile anterioare cu referire la substantive, exerciţiile de întărire se fac imediat după ce elevii au aflat definiţia acestei noţiuni gramaticale, prin recurgerea corectă la operaţiile de gândire care au fost folosite. Iată câteva asemenea exerciţii:

a) *Aflaţi substantivele din următorul text (dialog):*

„Într-o zi, Ionuţ se adresă mamei:

— Mamă, păsările vin şi pleacă de la noi în fiecare an?

— Da, sigur, mai toate vin şi pleacă. La noi însă este patria lor. Aici îşi scot puii în cuiburile lor. Toamna însă, la apropierea iernii, ele pleacă în ţările calde, deoarece nu pot suporta frigul şi nu mai găsesc mâncare. Cele care rămân, cum sunt piţigoii, vrăbiile, sticleţii, ciorile mor cu miile când este zăpadă mare, ger năprasnic şi viscol puternic."

Se dă explicaţia: în acest text-dialog între mamă şi copil s-au folosit cuvinte care denumesc fiinţe, lucruri şi fenomene ale naturii. Subliniaţi-le cu o linie. Grupaţi-le după ceea ce denumeşte fiecare.

b) *Daţi exemple de substantive care să denumească: gradele de rudenie*: tată, ...; *oamenii după meseria lor*: şofer, ...; *păsări domestice*: găina, ...; *păsări sălbatice*: vultur, ...; *unelte*: ciocan, ...; *instrumente muzicale*: vioară, ...; *fenomene ale naturii*: ploile, ...; *rechizite şcolare*: caiet, ...; *animale domestice*: cal, ...; *animale sălbatice*: urs, ...; *cereale*: grâu, ...; *legume*: ceapă, ...; *pomi fructiferi*: măr, ...

Se poate organiza şi o întrecere: câştigă cel care găseşte cele mai multe substantive. În acest caz, tema se dă în scris.

c) *Alcătuiţi propoziţii cu următoarele substantive: lupul, oaia, bradul, gutuiul, cartea, creionul, automobilul, strungul, vântul, întunericul.*

d) *Separaţi substantivele de mai jos în trei grupe:* 1) nume de fiinţe; 2) nume de lucruri; 3) nume de fenomene ale naturii. *Alcătuiţi oral propoziţii, astfel încât să rezulte o compunere cu titlul „În livadă"*: pomicultorii, cuţite, norii, inginerul, ferăstrăiaşe, dezgheţul, păsările călătoare, foarfece, căldură, omizi, pompe de stropit, vântul, iarba, soluţie.

Se mai cere: compunerea să cuprindă elemente de povestire (naraţiune), de dialog şi descriere.

e) *Căutaţi substantive — nume de fiinţe, de lucruri, de fenomene ale naturii. Alcătuiţi cu ele o compunere la alegere, cu unul din titlurile: „Pe câmp", „Pe stradă", „În grădina de legume".*

f) *În dreptul fiecărui substantiv treceţi altul cu înţeles asemănător, dar care să ducă cu gândul la ceva micşorat*: copil–copilaş; fată–...; câine–...; nor–...; scaun–...; carnet–...; sac–...; ploaie–...

Scanned with OKEN Scanner

Exerciţiile propuse mai sus nu vor putea fi efectuate toate într-o singură lecţie, care este, de fapt, de comunicare; ele reprezintă modele, care la rândul lor pot sugera alte exerciţii asemănătoare şi care au rolul de *a întări imediat ceea ce elevii au învăţat despre anumite cunoştinţe de limbă.*

În mod inevitabil, noile noţiuni despre substantiv se consolidează şi în lecţiile imediat următoare, despre categoriile gramaticale ale acestora, precum şi cu prilejul învăţării altor părţi de vorbire, îndeosebi adjectivul şi pronumele.

Consolidarea şi sistematizarea cunoştinţelor de limbă se fac, firește, şi periodic, după diferite etape de învăţare, stabilite în funcţie de structura programei şi a manualului, după structura anului şcolar, sau, dacă este cazul, în funcţie de măsura în care acest lucru este considerat necesar de către învăţător.

Astfel, la terminarea unui capitol mai important, la sfârşitul trimestrului sau al anului şcolar, se organizează frecvent *lecţii speciale de repetare care au ca sarcină didactică dominantă consolidarea cunoştinţelor dobândite de elevi.*

Prima problemă care trebuie rezolvată corect cu privire la aceste lecţii o constituie *stabilirea materialului de repetat.* Când se repetă periodic unele capitole, materialul se va referi la principalele cunoştinţe dobândite de-a lungul unui anumit număr de lecţii. Pentru lecţiile de repetare finală, materialul care se repetă se alege cu discernământ, adeseori, pe grupe de capitole.

Eficienţa consolidării cunoştinţelor de gramatică prin lecţii speciale de repetare este determinată în cea mai mare parte de însăşi concepţia didactică ce stă la baza organizării şi desfăşurării fiecărei lecţii. *Ca structură, lecţia de repetare este cât se poate de simplă: organizarea clasei pentru lecţie, anunţarea subiectului şi scopului lecţiei (dacă acest lucru nu s-a făcut chiar în ora precedentă de gramatică), repetarea şi sistematizarea cunoştinţelor şi tema pentru următoarea lecţie de repetare* (în cazul lecţiilor de repetare finală).

Modalităţile prin care se realizează etapa principală a lecţiei de repetare pot fi diferite. Foarte frecvent, fixarea şi consolidarea cunoştinţelor de gramatică se fac pe baza reproducerii, într-o formă sistematică, a noţiunilor şi categoriilor gramaticale învăţate, însoţite de exemplificările corespunzătoare. În acest scop, se întocmesc tablouri sinoptice cu ajutorul cărora elevii sunt conduşi să-şi consolideze şi să-şi fixeze principalele noţiuni gramaticale. Folosirea exclusivă a acestui mod de a face consolidarea cunoştinţelor de gramatică împinge însă pe elevi spre o memorare mecanică, rupând învăţare gramaticii de caracterul ei operaţional.

De aceea, fără a renunţa la un anumit suport teoretic asigurat de repetarea regulilor şi a definiţiilor gramaticale, acestea se fixează şi se consolidează cel mai bine prin aplicarea lor în practica exprimării corecte. În acest scop, un rol cu totul deosebit îl au diversele exerciţii gramaticale care sunt mult mai productive. Condiţia principală în folosirea acestor exerciţii este ca elevii să participe efectiv la activitate, să depună un efort de gândire. În consecinţă, *diversele exerciţii care se utilizează trebuie să fie formulate în aşa fel, încât să*

Scanned with OKEN Scanner

răspundă sarcinii de a asigura consolidarea cunoştinţelor de gramatică prin aplicarea lor în practica vorbirii. Nu cantitatea de exerciţii este hotărâtoare, ci măsura în care ele solicită efortul intelectual al elevilor, prin felul cum sunt alese şi formulate.

Exerciţiul, ca metodă de învăţământ, reprezintă calea prin care, pe baza repetării sistematice a unei activităţi intelectuale, se dobândesc deprinderi. În acest sens, exerciţiile de gramatică vizează formarea deprinderilor de exprimare corectă. Eficienţa exerciţiilor este asigurată prin stabilirea unei permanente legături între cunoştinţele de gramatică şi aplicaţiile lor practice, prin introducerea în fiecare exerciţiu a unor noţiuni teoretice care, astfel, ajung în practica exprimării curente.

Cea mai frecventă formă de consolidare a elementelor de construcţie a comunicării o constituie *analiza gramaticală. Ea este o operaţie de identificare şi caracterizare a elementelor de limbă.* În analiza gramaticală, *materialul de limbă supus cercetării îl constituie textul, propoziţia, cuvântul.* Analiza gramaticală este o operaţie de recunoaştere şi, uneori, de caracterizare a unor fapte de limbă învăţate. Ea se face în mod obişnuit pe texte mai ample sau mai reduse şi foarte rar pe cuvinte izolate.

O primă sarcină în folosirea analizei gramaticale este *alegerea textelor,* fiind recomandabilă selectarea lor din opere literare cunoscute de elevi. Înainte de analiza faptelor de limbă, elevii trebuie să recunoască textul, provenienţa lui, autorul şi să înţeleagă conţinutul, sensul tuturor cuvintelor. De asemenea, se urmăreşte şi valorificarea conţinutului educativ al textului respectiv. În al doilea rând, este necesar ca textul ales să răspundă problemelor gramaticale, care trebuie înţelese şi rezolvate corect. Astfel, dacă în obiectiv stau, de exemplu, adjectivul sau atributul, este bine să se facă apel la texte literare descriptive (pasteluri, descrieri, portrete ale unor personaje). Textul trebuie să cuprindă cât mai multe şi mai variate forme ale fenomenului gramatical urmărit. Atunci când textul selectat dintr-o creaţie literară nu satisface pe deplin această cerinţă, este recomandabil să fie modificat în funcţie de nevoile analizei, fie prin completare, fie prin reducere, făcându-l corespunzător. Oricum, este mai bine să se procedeze aşa, decât să se improvizeze texte care consumă din timpul orei de curs în detrimentul analizei propriu-zise şi care, uneori, nu pot oferi toate faptele de limbă de care e nevoie.

Analizele gramaticale se fac şi din punct de vedere al faptelor de limbă (morfologic, fonetic, vocabular). În ceea ce priveşte conţinutul lor, ele pot fi: *parţiale*, dacă se are în vedere, de exemplu, o singură parte de vorbire sau chiar o singură categorie gramaticală nou studiată, şi *complete*, când se cercetează toate cunoştinţele de limbă studiate până în acel moment.

Analiza impune aducerea unor argumente care să susţină constatarea făcută, cu alte cuvinte, elevii trebuie să motiveze fiecare afirmaţie.

Pentru însuşirea în mod corect a tehnicii de lucru asupra faptelor de limbă întâlnite în text, trebuie ca analiza să se efectueze într-o ordine logică, de la

Scanned with OKEN Scanner

general la particular, adică să se indice mai întâi caracteristicile generale ale părţii de vorbire sau de propoziţie şi apoi cele particulare. Pentru aceasta li se pot da elevilor capete de tabele în care ei să-şi încadreze răspunsurile la analiză, deprinzându-i astfel cu o anumită ordine în stabilirea caracteristicilor cunoscute.

Deşi utilă, analiza gramaticală prezintă şi unele limite când se face abuz de ea, în special la lecţiile de repetare. Ea devine, în cele din urmă, plictisitoare pentru elevi şi le angajează în mai mică măsură capacităţile intelectuale; nu-i pun în situaţia de a exersa mai mult actul vorbirii şi, mai ales, de a realiza ei înşişi construcţii de limbă pe baza cunoştinţelor învăţate.

De aceea, fără a o neglija, analiza gramaticală trebuie folosită cu discernământ, acordând o pondere sporită acelor forme de activitate care au un caracter creator şi care obligă elevii să opereze cu faptele de limbă în construcţii libere.

Exerciţiile gramaticale sunt folosite în funcţie de scopurile urmărite, după gradul de independenţă a elevilor în efectuarea lor, după forma pe care o iau — orale sau scrise. De asemenea, ele mai pot fi clasificate şi *după tema pe care o rezolvă: de vocabular, fonetice, morfologice, sintactice.* Clasificarea exerciţiilor gramaticale subliniază diversitatea lor. În practica şcolară ele se folosesc, de obicei, în forme complexe şi în mod combinat, urmărindu-se şi o creştere treptată a gradului lor de dificultate.

După elaborare definiţiilor gramaticale, unul dintre cele mai recomandate exerciţii este cel *de recunoaştere a elementelor de limbă învăţate în lecţia respectivă.* Elevii sunt puşi să recunoască pe un text nou, în alte structuri de limbă decât cele pe baza cărora au învăţat noile cunoştinţe. Cu prilejul efectuării exerciţiilor de recunoaştere, elevii constată că cele învăţate nu sunt simple cazuri izolate, ci au o largă aplicativitate în practica exprimării. Exerciţiile de recunoaştere solicită în mai mică măsură participarea efortului creator al elevilor, ele urmărind, aşa cum arată însăşi denumirea lor, să stabilească starea, existenţa unui adevăr cunoscut, care n-a ajuns încă la un nivel ridicat de înţelegere pentru elevi. Există totuşi posibilităţi de a le spori valoarea formativă, transformându-le *în exerciţii de modificare.* Astfel, se poate cere elevilor schimbarea formei unor cuvinte: *„alegeţi din textul indicat cuvintele care denumesc o fiinţă, un lucru şi modificaţi-le să arate mai multe fiinţe, mai multe lucruri”; „modificaţi forma verbelor aflate la timpul trecut, astfel ca să se arate o acţiune ce se petrece în momentul vorbirii”; „transformaţi propoziţiile astfel ca la sfârşitul lor să se pună semnul întrebării”* etc.

În *exerciţiile de modificare*, elevii intervin în texte, transformând fapte de limbă. Iată o altă variantă a acestor exerciţii:

La clasa a III-a se dau următoarele cuvinte: munţi, băieţi, harnici, muncitori, bulgări, leneşi, lupi, cuminţi. Se stabilesc sarcinile:

- grupaţi cuvintele pe părţi de vorbire;
- adăugaţi fiecărui cuvânt o silabă; ce modificări au apărut?

Scanned with OKEN Scanner

Exerciţiile de modificare pot lua forme variate, solicitând, de exemplu, elevilor să „adapteze" unele cuvinte la context (acordul adjectivului cu substantivul, acordul predicatului cu subiectul etc.), să modifice forma unor cuvinte în funcţie de topică (brazi înalţi — înalţii brazi; elevi harnici — harnicii elevi).

O variantă a exerciţiilor de modificare sunt cele *de completare*, în care într-un text se omit cuvinte, sau silabe din unele cuvinte, pe care elevii le vor completa.

Exerciţiile de exemplificare constau în concretizarea unor reguli gramaticale învăţate, a unor norme de ortografie şi punctuaţie. Exemplificarea poate fi liberă, fără repere, sau cu repere date. Iată un exerciţiu de exemplificare liberă. Se cere elevilor să formuleze propoziţii simple cu predicate exprimate prin: a) verb şi adjectiv, folosind şi liniuţa de unire (*creionu-i ascuţit; podu-i înalt*); b) prin verb şi substantiv, folosind şi liniuţa de unire (*lămâile-s fructe*). La exemplificarea condiţionată de repere, se dau drept asemenea puncte de sprijin următoarele: *ia, i-a, la, l-a şi se cere alcătuirea de propoziţii.*

O altă variantă a exerciţiilor de exemplificare o constituie *exemplificarea prin analogie*. Elevii sunt solicitaţi să efectueze exerciţii asemănătoare cu cele realizate anterior. Un mod de a exemplifica prin analogie este *lista deschisă*: capul de listă este modelul propus, materialul nu are titlu, iar elevul adaugă modelului un număr de cazuri concrete, alcătuind lista propriu-zisă. Lucrarea *Ortografia în şcoală* de George Beldescu recomandă un exemplu de listă deschisă: *„S-o văd (să o văd); mi-aruncă (îmi aruncă); bine-ai venit (bine ai venit); trece-acum (trece acum).*

Sarcini: a) de a explica situaţiile în care este folosită liniuţa de unire în exemplele date şi b) de adăugat câteva cazuri la fiecare coloană, după modelul dat (G. Beldescu, 1973, p. 100).

În exerciţiile arătate până aici, sarcinile de creaţie sunt mai mult presupuse, fără a fi formulate direct. *Există şi exerciţii cu caracter vădit creator*, de o mare diversitate, în care se dau în mod gradat sarcini de creaţie. Iată câteva asemenea exerciţii, de la cele mai simple până la cele cu un ridicat nivel de creaţie: *„Daţi exemple de propoziţii alcătuite din două cuvinte, astfel ca unul dintre ele să răspundă la întrebarea «ce face?» sau «ce se spune despre?»". „Daţi exemple de propoziţii în care subiectul să fie substantiv şi să arate un singur lucru, iar predicatul să fie pe locul al doilea". „Formaţi o propoziţie dezvoltată. Subiectul să fie exprimat prin substantiv propriu, la numărul plural, iar predicatul să se afle pe locul al doilea. După predicat adăugaţi o parte secundară, exprimată prin adjectiv"* (N. Radu, 1970).

Exerciţiile de creaţie, de felul celor de mai sus, pot fi completate de alte exerciţii cu reală valoare formativă. Iată un exemplu, în care se cere elevilor să alcătuiască ei înşişi exerciţii creatoare: *„Formulaţi o problemă gramaticală pentru colegii voştri, precizând: felul propoziţiei; prin ce să fie exprimat subiectul; prin ce să fie exprimat predicatul; prin ce părţi secundare urmează să se dezvolte propoziţia"*.

Scanned with OKEN Scanner

Mult gustate de copii sunt şi *„povestirile gramaticale"*, variante ale exerciţiilor de mai sus. Iată o asemenea „povestire" pentru clasa a IV-a: *„O şcolăriţă a cerut unor colege să-i spună o propoziţie simplă. Subiectul să fie substantiv comun, numărul singular, genul masculin. Predicatul să se afle la începutul propoziţiei. Fetiţele s-au gândit şi au răspuns astfel: 1. Caisul bunicului înfloreşte. 2. Caisul înfloreşte. 3. Caisul mare al bunicului înfloreşte. 4. Caisul bunicului înfloreşte în aprilie. 5. Înfloreşte caisul. Care propoziţie îndeplineşte toate cerinţele? De ce? Spuneţi ce s-a greşit în celelalte exemple"* (N. Radu, 1970).

O formă aparte a exerciţiilor creatoare care solicită un mare efort de gândire din partea elevilor este *compunerea gramaticală.* Într-un fel, acest tip de exerciţii realizează o sinteză a celorlalte exerciţii; în conţinutul lor se introduc cerinţe diferite, ceea ce duce, în cele din urmă, la alcătuirea unui text închegat în jurul unui subiect. Condiţia principală este ca subiectul compunerii să ceară în mod firesc întrebuinţarea unor forme gramaticale dinainte stabilite. Astfel, de exemplu, după ce au învăţat substantivele proprii, se poate cere elevilor să alcătuiască şi o compunere gramaticală cu subiecte care să determine folosirea unor nume proprii. Acelaşi lucru se poate face după învăţarea adjectivului, cerându-le să alcătuiască o compunere în care să folosească adjective culese din textele citite, pentru a se sublinia rolul adjectivului în vorbire.

Programele şcolare sugerează şi chiar formulează o multitudine de exerciţii, de o mare diversitate. Gruparea lor este făcută în funcţie de fiecare structură de conţinut, precum şi de obiectivele de referinţă formulate pentru fiecare din aceste conţinuturi. De aceea, ele se reiau în formă specifică, în funcţie de obiectivele formulate.

În lucrarea noastră am avut posibilitatea să facem o clasificare a tipurilor de exerciţii de limbă în funcţie de contribuţia fiecăruia la angajarea efortului intelectual, creator al elevilor în efectuarea lor, transformând rezultatul lor în componente adecvate, vizibile şi chiar măsurabile.

Exerciţiile sunt modalităţi eficiente de studiere a gramaticii în condiţiile aplicării nemijlocite în practica exprimării a unor cunoştinţe despre limbă. În funcţie de sarcinile urmărite, folosirea lor trebuie făcută cu discernământ, recurgând la întreaga lor gamă spre a familiariza elevii cu capacitatea de a se exprima corect, oral sau în scris.

5. ELEMENTE SIMPLE DE ORTOGRAFIE ŞI PUNCTUAŢIE ÎN CLASELE PRIMARE

Însuşirea corectă a limbii materne presupune şi cunoaşterea codului exprimării în scris, adică a ortografiei şi a punctuaţiei. Învăţarea normelor de ortografie şi punctuaţie reprezintă o sarcină de seamă a şcolii. Cunoaşterea şi respectarea acestor norme oferă celui ce scrie posibilitatea de a-şi exprima

Scanned with OKEN Scanner

corect ideile, iar cititorului, posibilitatea de a înţelege uşor cele citite. Folosirea greşită a punctuaţiei sau citirea unui text fără să se ţină seama de punctuaţie denaturează sensul ideilor exprimate.

În studiul ortografiei, ca de altfel în general în studiul limbii materne, se urmăresc obiective *normative, descriptive, productive*, care se condiţionează, se întrepătrund şi se sprijină reciproc. În învăţarea ortografiei şi a punctuaţiei trebuie urmărită realizarea tuturor acestor trei obiective. Scopul normativ urmăreşte învăţarea normelor, regulilor, principiilor, ortografiei şi punctuaţiei.

Învăţarea acestor norme nu este un scop în sine, ea trebuind să aibă un caracter funcţional, instrumental. Normele respective constituie instrumentele de prevenire a scrierii greşite, ceea ce se realizează în procesul aplicării lor în practica exprimării în scris şi a cititului. Obiectivul descriptiv are în vedere cunoaşterea semnelor de ortografie şi punctuaţie, a situaţiilor concrete în care ele sunt utilizate. Scopul productiv se referă la interpretarea normelor de ortografie şi punctuaţie în studiul unor texte în diferite variante stilistice, literar, ştiinţific, administrativ etc.

Procesul de familiarizare a elevilor cu normele de ortografie şi punctuaţie este un proces complex, de lungă durată. Particularitatea învăţării ortografiei şi punctuaţiei în cursul primar este determinată de faptul că acest proces are loc în condiţiile în care nu se poate apela, decât parţial, la teoria lingvistică, la gramatică. Normele de ortografie şi punctuaţie nu pot fi însă evitate chiar în clasa I, încă de la primele activităţi de scriere, cu toate că la această vârstă elevii nu învaţă gramatica pe care se sprijină normele respective de scriere.

În aceasta etapă, interesul elevilor pentru cunoaşterea ortografiei şi a punctuaţiei este scăzut, iar capacitatea lor de gândire nu permite fundamentarea regulilor de ortografiere şi punctuaţie pe baze lingvistice.

Cu toate acestea, nu se poate amâna pentru clasele următoare comunicarea unor cunoştinţe elementare de ortografie şi punctuaţie. Acest lucru este uşurat, pe de o parte, de faptul că unele reguli nu au neapărat nevoie de un suport lingvistic, iar pe de altă parte, trebuie avut în vedere că, în această etapă, *„ortografia se învaţă nu numai raţional, ci şi mecanic şi intuitiv"* (G. Beldescu, 1973, p. 151).

Există situaţii în care ortografia se poate însuşi fără cunoaşterea regulilor, mecanic, odată cu folosirea practică a regulilor respective. În felul acesta, elevii află despre corespondenţa generală dintre litere şi sunete, potrivit sistemului ortografic al limbii române, despre corespondenţa dintre pronunţie şi scriere, cu excepţiile cunoscute, care, pe cale intuitivă, prin repetarea lor, intră în practica obişnuită a elevilor.

Prin contactul continuu cu cuvântul scris, prin lărgirea treptată a experienţei de cunoaştere şi prin folosirea corectă a scrisului, elevii ajung să-şi însuşească reguli de scriere corectă, fără a le explica pe bază de argumente lingvistice.

Scanned with OKEN Scanner

Treptat, ei se familiarizează pe cale intuitivă cu unele norme de scriere. *„Punctul de plecare în formarea înţelegerii intuitive este comunicarea simplă, directă a regulii în care indicaţia pozitivă, uneori şi cea negativă, se referă numai la cazul întâlnit"* (G. Beldescu). Acum, foarte frecvent, *regula reprezintă o simplă obligaţie de comportament pentru cazul dat:* „se scrie *ceartă*, cu *ea* nu cu *ia*"; „se scrie şi se pronunţă *uşă*, cu *ă* nu cu *e*"; „se scrie *Făt-Frumos*, în două cuvinte legate cu o liniuţă, amândouă cu literă mare" etc.; *toate aceste obligaţii se stabilesc fără argumentări, fără comentarii.* Doar cu imperativul: „Aşa trebuie!".

Alteori, regula descrie empiric fenomenul de limbă, cum se petrec lucrurile în cazul folosirii cratimei. Explicaţia primară este empirică: se pune cratimă între „cuvintele rostite împreună". Explicaţia poate porni de la prezentarea unui model în care unităţile respective de limbă şi înţelesul lor sintactic sunt mai uşor de sesizat de către şcolari. Iată un asemenea exemplu pentru cazul *l-a* (citit): *„Andrei citeşte ziarul"; „El citeşte ziarul"; „Andrei (el) îl citeşte"; „Andrei (el) a citit ziarul"; „Andrei (el) citeşte ziarul"; „Andrei (el) l-a citit"* (G. Beldescu). În felul acesta, elevul poate ajunge să dobândească o regulă pe cale intuitivă.

Aceste situaţii de folosire a cratimei cer soluţii corespunzătoare. Iată, de exemplu, cum pot fi explicate situaţii de felul „ducându-se". Prin jocuri de substituţie se poate trezi conştiinţa existenţei a două cuvinte: *ducându-se* spunem despre *el*; despre *mine* am zice...? (*ducându-mă*); despre tine...? (*ducându-te*) etc. Dacă ar fi vorba de altă lucrare: *a se juca*, tot despre el cum am spune... (*jucându-se*); despre *tine*...? (*jucându-te*); despre *noi*...? (*jucându-ne*) etc. După aceasta se poate adăuga că nu putem spune *mă ducând*, *te ducând* etc., ci numai *ducându-mă* şi că *mă*, aşezat după *ducând*, se leagă cu liniuţă de acesta (G. Beldescu).

Unele reguli situaţionale pentru scrierea pluralului cu unu şi doi *i* la substantivele masculine pot fi comunicate pe baza înţelegerii intuitive şi a modificărilor fonetice pe care le suferă acestea, odată cu trecerea de la nearticulat hotărât la articulat hotărât. Se poate porni de la situaţii mai simple, de felul *elevi–elevii*, *cai–caii*, care capătă la forma cu articol hotărât o silabă în plus; *e-levi* (două silabe), *e-le-vii* (trei silabe); *cai* (o silabă), *ca-ii* (două silabe). Silaba devine element al înţelegerii intuitive a motivelor scrierii cu unu şi doi *i* în cazul anumitor cuvinte.

O situaţie cu dificultate sporită o prezintă cazurile de tipul *prieteni, prietenii.* Se poate porni de la enunţul: *„Andrei are trei prieteni"*. După ce se constată că Andrei are mai mulţi prieteni, nu unul singur, cuvântul este analizat fonetic şi scris pe tablă, despărţit în silabe, subliniindu-se că are trei silabe şi un *i* la sfârşit: *pri-e-teni* (trei silabe, un singur *i*). Forma cu doi *i* se spune într-un alt enunţ: *„Prietenii lui Andrei locuiesc la Braşov"*. Se reia analiza, se constată că este vorba tot de mai mulţi prieteni, dar că acum cuvântul este rostit cu o silabă mai mult şi se stabileşte că în noua situaţie el se scrie şi cu un *i* mai mult. Prin urmare, când vorbim de mai mulţi *prieteni*, cuvântul acesta poate avea trei silabe şi-l scriem cu un *i*, sau o silabă mai mult (patru), iar la sfârşit îl scriem cu

Scanned with OKEN Scanner

un *i* mai mult (cu doi) (G. Beldescu). După un timp se procedează asemănător cu adjective care se încadrează în acelaşi tip:

„Părinţi dragi"... dragi (o silabă, un *i*)", *„Dragii mei părinţi"... dra-gii* (două silabe, cu un *i* mai mult; deci doi *i* la sfârşit).

După ce un asemenea procedeu intuitiv devine familiar, ne putem opri la substantive de tipul *fiu*; *fii* (o silabă, dar doi *i*, pentru că un *i* îl are cuvântul şi când spunem fiu); fiii (două silabe, o silabă mai mult; trei *i*; deci un *i* mai mult).

Regulile situaţionale se pot aplica la cazuri din aceeaşi clasă întâlnite treptat. Prin aplicarea repetată a unor asemenea reguli şi prin descrieri empirice ale fenomenelor de limbă reprezentate de ortografie, elevii dobândesc, treptat, instrumente de lucru menite să le regleze scrisul la nivelul nevoilor de exprimare. Trecând treptat de la reproducerea mecanică la înţelegerea intuitivă, elevii ajung, în cele din urmă, la cunoaşterea raţională, în termeni lingvistici, a regulilor generale ale scrierii ortografice.

Cunoaşterea raţională a normelor de ortografie este ultima fază a ortografiei. Cunoştinţele de limbă au funcţia de a confirma, de a valida învăţarea anterioară realizată pe cale intuitivă a normelor de ortografie, precum şi pe aceea de a comunica reguli generale noi, care n-au putut fi însuşite pe cale intuitivă în etapele precedente.

După înţelegerea pe cale intuitivă sau pe baza termenilor a normelor de ortografie şi punctuaţie, calea cea mai sigură pentru formarea deprinderilor de aplicare în practică a acestor norme o constituie exersarea lor sistematică. Ca orice deprindere, scrierea corectă se formează pe bază de exerciţii: „O regulă se fixează şi intră în deprindere pe două căi: exerciţiul şi practica spontană a scrierii". Pentru ca exerciţiul să fie eficient, trebuie organizat în forme atractive, astfel încât să menţină interesul şi atenţia elevilor la activitatea respectivă.

Toate exerciţiile gramaticale la care ne-am referit în capitolul precedent îşi găsesc locul şi în învăţarea deprinderilor ortografice. Ceea ce conţin deosebit este materialul de limbă specific folosit. Astfel, de exemplu, *exerciţiile de recunoaştere*, cel *de grupare*, *de modificare*, sau *de completare* a diferitelor forme ortografice şi semne de punctuaţie pun în faţa elevilor un material de limbă adecvat, care cuprinde cazurile respective de ortografie, pe care elevii trebuie să le recunoască, să le grupeze, să le modifice sau să le completeze.

Tipurilor de exerciţii de mai sus li se adaugă şi altele, oarecum specifice formării deprinderilor de ortografie şi punctuaţie. Acestea sunt: *copierile*, *transcrierile* şi *dictările* care pot lua forme diferite.

Deşi copierile şi transcrierile sunt aparent exerciţii simple, pentru şcolarii mici, care încă nu au formată deprinderea scrisului, ele solicită un evident efort intelectual, iar în clasele I şi a II-a şi un efort fizic.

Valoarea lor constă în aceea că solicită în egală măsură analizatorul vizual, pe cel auditiv, presupunând că elevul şi pronunţă ceea ce scrie, precum şi analizatorul motor, ceea ce permite o bună fixare a normelor de ortografie şi punctuaţie.

Scanned with OKEN Scanner

Materialul de limbă utilizat pentru copieri şi transcrieri trebuie înţeles de către elevi şi valorificat din punct de vedere educativ şi stilistic. De asemenea, trebuie să ofere situaţii de ortografie pe care elevii să le identifice, să le înţeleagă pe baza intuirii lor, pentru ca, apoi, prin copiere, să le aplice în practica scrisului.

Copierile „mecanice", în sensul că ele redau exact textul, pot alterna cu copieri creatoare, care sunt fie *de reconstituire* a unor propoziţii din cuvinte date în ordine stabilită, fie *de completare* a cuvintelor sau silabelor omise. Pentru sporirea dificultăţii acestui fel de copiere se poate cere elevilor să completeze, de exemplu, cu unele cuvinte care arată însuşiri.

La clasele a III-a şi a IV-a, se pot da exerciţii de *copiere creatoare*: să copieze cuvinte cu anumite grupuri de vocale (*ea, ia, oa* etc.) şi să formuleze cu ele propoziţii; să copieze propoziţii cu subiecte multiple şi să folosească semnele de punctuaţie potrivite; să transforme propoziţii simple în propoziţii dezvoltate; să alcătuiască propoziţii cu ajutorul unor cuvinte date, care conţin ortograme; să copieze un text cu mai multe ortograme, pe care să le sublinieze.

Dictarea ca exerciţiu ortografic solicită în mai mare măsură efortul de gândire al elevilor. Formele pe care le pot lua dictările sunt variate, iar denumirea fiecăreia sugerează specificul ei.

Dictarea cu explicaţii prealabile presupune o pregătire atentă a elevilor înainte de scriere, care se referă atât la conţinutul textului, la regulile generale de scriere, precum şi la unele cazuri speciale de ortografie sau de folosire a semnelor de punctuaţie.

Dictarea de control se face cu scopul de a verifica nivelul cunoştinţelor şi deprinderilor ortografice, de a stabili eventualele greutăţi şi greşeli mai frecvente. Ea se face, de obicei, după ce elevii şi-au însuşit anumite cunoştinţe de ortografie şi punctuaţie.

Autodictarea constă în scrierea unui fragment, a unei strofe dintr-o poezie învăţate pe de rost. Cum arată însăşi denumirea, activitatea de scriere a textului respectiv se stabileşte ţinându-se seama de o anumită temă ortografică, strict delimitată; elevii realizează scrisul pe baza pronunţiei cuvintelor, a articulării acestora, ceea ce constituie şi ele factorul de autocontrol.

Copiii citesc independent textul fie că acesta este scris pe tablă, fie că-l iau direct dintr-o carte. Enunţul respectiv este şters sau acoperit, iar elevii sunt invitaţi să-l scrie din memorie. Se folosesc secvenţe mai scurte de enunţuri.

Orice dictare trebuie corectată imediat; modul de corectare variază după felul ei, după posibilităţile elevilor.

În orice exerciţii — şi cu atât mai mult în cele ortografice — variaţia condiţiilor de executare a acţiunii, susţinută de menţinerea sarcinii fixate, este o condiţie esenţială. Monotonia întrebuinţării stereotipe a exerciţiilor ortografice duce la lipsa de interes şi, ca urmare, la un slab randament al lor. De aceea şi corectarea dictărilor se face în moduri variate.

Scanned with OKEN Scanner

Ortografia şi punctuaţia se învaţă nu doar în ore special consacrate acestui scop, ci în toate împrejurările în care elevii sunt puşi în situaţia de a se exprima în scris. Mai mult chiar, „momentele ortografice" trebuie să fie introduse şi la lecţiile de citire, precum şi în alte împrejurări în care, cu prilejul efectuării citirii se întâlnesc cazuri deosebite de ortografie şi punctuaţie.

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Academia Română, 2005, *Gramatica limbii române* (vol. I şi II), Ed. Academiei Române, Bucureşti

Beldescu, George, 1973, *Ortografia în şcoală*, E.D.P., Bucureşti

Chiosa, Georgeta Clara, 1964, *Metodica predării limbii române*, E.D.P., Bucureşti

M.E.C., C.N.C. *Noua programă pentru învăţământul primar*

Radu, Nicolae, 1970, *Învăţarea programată, structurală a gramaticii*, E.D.P., Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

XX. EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR ÎN STUDIUL LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

1. SEMNIFICAȚII ALE RANDAMENTULUI ȘCOLAR

Privită din punct de vedere pur didactic, evaluarea este o componentă de seamă a procesului de învăţământ. Restrângând sfera termenului, se poate spune că evaluarea încheie ciclul predare–învăţare, devenind, ea însăşi, un proces prin care se estimează măsura sau nivelul la care cei doi „agenţi umani", profesorul şi elevii, au realizat, la parametrii doriţi, performanţele propuse. Asociind termenul de evaluare cu acela de randament se poate aprecia raportul între efortul depus în desfăşurarea procesului şi efectele sau rezultatele obţinute. În acest fel, evaluarea apare ca o activitate de autoreglare (*feedback*) atât pentru elevi, cât şi pentru profesori, în perspectiva obţinerii unor performanţe superioare.

Evaluarea, oricare ar fi obiectivele imediate (cunoaşterea performanţelor, ierarhizarea acestora, clasamentul, selecţia pentru încheierea unui ciclu sau pentru intrarea într-un ciclu nonobligatoriu), trebuie să susţină şi să stimuleze activitatea de predare/învăţare. Ea are menirea de a facilita reglarea activităţii profesionale, oferind informaţii despre calitatea predării, despre modul în care a fost realizat conţinutul instruirii, despre accesibilitatea acestuia, despre valoarea tehnologiilor de predare.

Sintetizând, se poate spune că evaluarea are un triplu rol: a) *de constatare*, ceea ce înseamnă o inventariere a celor dobândite până în momentul evaluării; b) *de diagnosticare*, adică analiza tuturor datelor culese, compararea lor, separarea a ceea ce e esenţial din datele particulare, în scopul formulării unor generalizări, a unor concluzii cu valoare operaţională; c) *de prognosticare*, adică proiectarea a ceea ce va urma, în scopul ameliorării situaţiei şi obţinerii unor performanţe superioare, în perspectivă imediată şi îndepărtată; altfel spus, e vorba de prefigurarea desfăşurării ulterioare a procesului.

Practica evaluativă are o istorie îndelungată. Dintotdeauna, evaluarea a constituit un barometru, mai ales pentru celelalte componente ale procesului didactic: predare–învăţare. Particularităţile specifice ale epocii contemporane, pe care le-am amintit încă în „preliminariile" la lucrarea de faţă, permit formularea unor teze, a unor norme, a unor principii etc., cu implicaţii majore în însăşi componenta evaluării procesului didactic. Poate fi vorba chiar de o abordare sociologică a evaluării, ceea ce dă naştere unei adevărate sociologii a evaluării.

Din această perspectivă, evaluarea rezultatelor şcolare se produce deopotrivă sub impactul sistemului educativ şi al contextului social, ceea ce duce la folosirea unor tehnici specifice de evaluare (I.T. Radu, 2000, p.p. 12,13).

Privite din perspectiva evaluării, problemele cu care se confruntă învăţământul contemporan nu pot fi soluţionate prin măsuri de natură cantitativă, ci

Scanned with OKEN Scanner

calitativă, prin separarea informaţionalului (a cantităţii) de formaţional şi predarea/învăţarea şi evaluarea în mod nemijlocit a capacităţilor intelectului.

2. RELAȚIA DINTRE FINALITĂȚILE STUDIULUI LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ȘI EVALUARE

Aprecierile făcute mai sus nu ne-au îndepărtat câtuşi de puţin de componenta evaluării procesului didactic. Problematica evaluării poate fi soluţionată prin încercarea de a formula obiectivele educaţionale de aşa manieră, încât să permită stabilirea unei relaţii intime între componentele procesului didactic. În context, în noile programe de învăţământ, obiectivele reprezintă primul element al structurii lor. Iată, spre ilustrare, câteva obiective formative, care răspund nevoilor de instrucţie ale societăţii contemporane. Toate pot fi formulate sub genericul de „capacităţi", sugerând atât conţinuturile, cât şi modalităţile de evaluare a procesului didactic.

Societatea contemporană are nevoie nu de „enciclopedişti", ci de specialişti culţi, care să dispună mai ales de capacităţi ale intelectului, cu ajutorul cărora să răspundă marilor comandamente ale societăţii actuale şi, mai ales, ale celei viitoare.

Tocmai asemenea capacităţi constituie obiectul a ceea ce se evaluează. O mare parte din aceste capacităţi se cultivă, se dezvoltă tocmai prin studiul limbii şi literaturii române. Multe din ele se înfăptuiesc încă din şcoala primară. Iată enunţate câteva asemenea capacităţi

Capacitatea de adaptare (readaptare) la situaţiile extrem de mobile, care apar inevitabil, ele fiind o dovadă a progresului, iar mobilitatea profesională, o condiţie a adaptării. În planul evaluării, adaptarea presupune capacitatea de transfer a informaţiilor şi folosirea lor în situaţii noi, iar corelarea şi integrarea informaţiilor în sisteme noi sunt dovezi ale capacităţii de adaptare. Aşadar, se evaluează.

Capacitatea de a aplica: nimic nu se învaţă doar de dragul de a şti; cunoştinţele se însuşesc realmente în procesul aplicării lor. Orice achiziţie nouă obţinută prin efort intelectual propriu are o finalitate care îi asigură durabilitate şi dovada existenţei sale; prin urmare, această capacitate poate şi trebuie evaluată. Un simplu termen sau concept nou, o expresie nouă introduse în sistem asigură aplicarea lor. O asemenea capacitate este prioritară în evaluare.

Capacitatea de a învăţa cu mijloace proprii; „ştiinţa de a învăţa", altfel spus: „a învăţa să înveţi" — în perspectiva educaţiei permanente. Asemenea capacităţi (resurse) pot şi trebuie evaluate. Capacitatea de a învăţa presupune implicit şi evaluarea unor tehnici (instrumente) de muncă intelectuală. Formularea unor asemenea capacităţi şi tehnici de învăţare apare în programele şcolare încă de la clasele primare; unele sunt comune pentru limba română şi pentru limbile moderne (începând de la clasa a III-a).

Scanned with OKEN Scanner

Iată câteva din aceste capacităţi care au implicaţii în toate componentele procesului didactic, inclusiv în evaluare. Le reluăm pentru a nu le uita, şi mai ales, pentru a le integra în procesul evaluării.

Dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajelor orale: a şti să asculte pentru a înţelege şi a trăi cele trasmise; a şti să desprindă sensul global al unui scurt mesaj audiat (minidialog), descrieri de persoane, obiecte, acţiuni; a şti să reacţioneze adecvat la diferite tipuri de mesaje ş.a.

Dezvoltarea capacităţii de exprimare orală: a şti să formuleze sau să reproducă, într-o exprimare liberă, mesaje/părţi ale acestora; a şti să integreze achiziţiile noi de vocabular în enunţuri proprii ş.a.

Dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajelor scrise — lectura/citirea (activitatea cu cartea): a şti să identifice ideile principale dintr-un text narativ; a şti să distingă şi să interpreteze ca atare secvenţele descriptive de cele dialogate; capacitatea de înţelegere a mesajului unei lecturi în funcţie de specificul exprimării ş.a.

Capacitatea de exprimare scrisă: corectitudinea exprimării în scris, a construcţiei acesteia; acurateţea scrisului; aplicarea corectă a regulilor de ortografie şi punctuaţie; adaptarea redactării la scopul comunicării ş.a.

Iată doar câteva obiective–cadru însoţite de obiective de referinţă din disciplina cu cea mai mare pondere în conţinutul învăţământului primar. Evaluarea randamentului şcolar trebuie raportată la măsura în care elevii fac dovada unor comportamente ca o consecinţă a faptului că au înţeles mesajele vehiculate în procesul predării/învăţării.

Capacitatea de a gândi creator trebuie să fie o caracteristică de primă dimensiune a omului societăţii contemporane. În societatea modernă, progresul este de neconceput fără a avea creatori numeroşi; nu se poate aştepta până vor apărea „creatori în mod natural"; *tema creativităţii nu poate fi lăsată ca o manifestare a hazardului în sfera evoluţiei istorice.* Problema cultivării creativităţii poate fi rezolvată prin folosirea unor tehnici didactice care să permită „învăţarea creativităţii".

În evaluare, creativitatea este indicatorul cel mai de preţ; ea presupune formarea unor capacităţi de cunoaştere, ce devin fundamente ale procesului creator real, care permit găsirea unor soluţii, idei, metode etc., „descoperite" pe cale independentă, prin efort propriu de gândire, de către cei supuşi actului evaluării.

Măsura în care soluţiile găsite în rezolvarea problemelor produc o stare de surpriză plăcută, care reanimă dorinţa şi curiozitatea de a descoperi şi alte căi, alte soluţii, eventual mai „elegante", toate acestea nu pot să nu atragă atenţia evaluatorilor. În procesul evaluării, asemenea indicatori ridică serios standardul, calitatea nivelului acestui moment al procesului didactic.

Prioritară rămâne însă necesitatea formării creatorilor în proporţii „de masă". Problema aceasta deloc simplă, poate fi rezolvată prin folosirea unor tehnici didactice care să favorizeze „învăţarea creativităţii". Este vorba de

Scanned with OKEN Scanner

găsirea unor căi, a unor soluţii care, chiar dacă nu sunt noi pentru societate, au fost stabilite pe o cale independentă, prin efort propriu de gândire. Prin urmare, cei care caută şi care, mai ales, găsesc asemenea soluţii, îşi cultivă, îşi exersează capacităţi creative, ce pot evolua într-o manieră de natură să le sporească valoarea calitativă, implicit nivelul originalităţii. Importante sunt nu atât achiziţiile informaţionale, cât mai ales capacităţile creative, care rămân durabile prin exersarea lor sistematică.

În actul evaluativ, asemenea indicatori ridică serios standardul de performanţă, nivelul calitativ al acestei componente a procesului didactic.

Evaluarea randamentului şcolar angajează şi alţi parametri, mai „rafinaţi", dar cu atât mai edificatori şi convingători. Într-o lucrare a academicianului Mircea Maliţa, fost ministru al Învăţământului, apărută cu trei decenii în urmă (*Aurul cenuşiu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1971), în eseul intitulat sugestiv „Discurs despre pasiune", autorul consideră că „în cadrul societăţii moderne, unde solicitările sunt imense, cultivarea pasiunii se impune ca o profilaxie împotriva derutei". În stilul caracteristic, autorul amintit ironizează „elegant" pe unii tineri care „devin mitomani, cu privire fixă (mitomania — boală psihică ce se caracterizează prin tendinţa de a denatura adevărul — n.n.), adoptă profesiunea de solicitant permanent de la o societate căreia nu-i dă nimic". Iată explicaţia acestei stări de lucruri în opinia sa: „Aceştia n-au pasiuni. Visul nu e pasiune. Pasiunea arde, e dinamică, duce la ştiinţă". După asemenea enunţuri, profesorul Maliţa se întreabă (reflexiv) dacă una din primele întrebări la marile şi succesivele concursuri şi examene n-ar trebui să fie: „Ce pasiune ai, tinere?" Şi vine, apoi, spre ilustrare cu propriile-i evaluări, formulate prin intermediul unor metafore inedite, lăsate să curgă într-o adevărată avalanşă: „... Cel ce nu se pasionează să prindă fluturi până la şapte ani, să adune timbre până la 10, să facă avioane şi bărci până la 14, să repare radiouri până la 16, să scrie versuri până la 18, va sosi în pragul profesiunii prin fatalitate demonică, nu prin vocaţie".

Şi pentru a rămâne tot pe tărâmul acesta, al neliniştii, al stării emoţionale şi intelectuale de o mare intensitate, care polarizează procesele psihice ale omului, dominându-l prin permanenţa acţiunii lor, iată cugetarea unui ilustru filozof şi poet (sau poet şi filozof) care a fost Lucian Blaga: „Inteligenţa devine genială nu din resursele inteligenţei, ci din cele ale pasiunii" (L. Blaga, 1977, p. 194).

La sfârşitul acestor câteva cugetări despre actul creator, despre semnificaţia sa, cred că nu forţăm deloc nota afirmând că toate aceste componente ale spiritului creator îşi află cel mai ales câmp de manifestare, cea mai selectă ofertă în studiul limbii şi literaturii române în şcoala primară, în fiecare din domeniile sale. Iar dacă lucrurile stau într-adevăr astfel, procesul evaluativ nu poate să nu se conformeze unei realităţi indubitabile.

Scanned with OKEN Scanner

3. STRATEGII DE EVALUARE

Evaluarea în procesul didactic este unul din domeniile cele mai insistent explorate ale activităţii de învăţământ în ultima perioadă de timp. Ca urmare, abordarea problemelor pe care le comportă procesul evaluativ se înscrie în ansamblul acţiunilor ce se întreprind pentru modernizarea şi perfecţionarea învăţământului în societatea contemporană. Aceste elemente de noutate sunt cuprinse în documente oficiale, în lucrări de sinteză şi analitice puse la îndemâna celor interesaţi.

Iată, în cele ce urmează, cele mai semnificative asemenea documente:

a) *Standardele curriculare de performanţă* intră, de fapt, chiar în structura programelor şcolare. Termenul de standard semnifică un „ansamblu de norme care reglementează calitatea, caracteristicile, forma etc. unui produs, precum şi documentul în care sunt consemnate aceste norme" (DEX). În activitatea de învăţământ este vorba de calitatea actului învăţării, de rezultatele (performanţele) acestuia, ceea ce presupune a testa, a examina măsura în care au fost înfăptuite obiectivele proiectate, concretizate în acte comportamentale (de conduită) ale elevilor.

Standardele de performanţă reprezintă în sistem unitar pentru toţi elevii, stabilit la sfârşitul unei etape de şcolaritate. De asemenea, ele constituie criterii de evaluare a calităţii procesului învăţării, care să arate nivelul la care au fost realizate obiectivele propuse, proiectate. Standardele de performanţă au un caracter normativ, constituind dovezi utile la îndemâna tuturor celor implicaţi în procesul educaţional. Pe baza lor, elevii însişi vor fi conştienţi de ceea ce se aşteaptă de la ei, ca rezultat al învăţării: atitudini şi comportamente corespunzătoare, nivel de cunoştinţe etc. Pentru cadrele didactice, standardele de performanţă constituie un criteriu principal în autoreglarea propriului demers didactic. Părinţii vor lua cunoştinţă de ceea ce aşteaptă şcoala de la elevi, de rolul lor, ca factor educaţional.

b) *Standardele de performanţă* pot fi atinse şi apreciate cât mai aproape de realitate prin folosirea unor criterii unitare de evaluare, care poartă denumirea de *„descriptori de performanţă"*. Aceştia sunt stabiliţi atât printr-un document la nivel naţional, cât şi de înseşi cadrele didactice, după modelele date (M.E.N., 1998).

Asemenea modele sunt aplicabile la clasele primare, unde sistemul de evaluare este realizat cu calificative, bazate tocmai pe descriptori de performanţă (f. bine, bine, suficient, insuficient). Acest sistem permite o evaluare mai aproape de realitate, pe niveluri de performanţă, superioară, medie şi minimă, fără discriminările de nuanţe ce apar în cazul notării prin cifre.

Descriptorii de performanţă sunt formulaţi în concordanţă cu noile programe, pe o linie (serie) de elemente constând din: obiective–cadru, obiective de referinţă, capacităţi sau subcapacităţi esenţiale, pe care elevii trebuie să le demonstreze după o anumită perioadă de instruire. Aceste capacităţi

Scanned with OKEN Scanner

corespund obiectivelor–cadru, obiectivelor de referinţă şi standardelor de performanţă la limba şi literatura română în clasele primare. Iată o asemenea serie:

— *Obiectiv–cadru*: Dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului scris (citire) — lectură.

— *Obiectiv de referinţă*: să identifice ideile principale dintr-un text narativ citit; să identifice secvenţele descriptive şi pe cele dialogate dintr-un text narativ etc.

— *Standarde curriculare de performanţă*: citirea corectă, fluentă şi expresivă a unui text narativ, formularea ideilor principale ale unui text narativ, identificarea secvenţelor narative, descriptive şi dialogate dintr-un text citit etc.

Pe baza acestor standarde, care exprimă capacităţi, se formulează *descriptorii de performanţă*, după care se evaluează elevii, pe nivele de performanţă (calificative):

Foarte bine

— Identifică componentele structurale ale textului narativ: titlul, autorul, textul propriu-zis.

— Delimitează textul în fragmente logice.

— Identifică informaţia esenţială/mesajul dintr-un fragment logic.

— Formulează şi redactează ideile principale corect din punct de vedere gramatical, ortografic şi al punctuaţiei.

— Scrie planul de idei lizibil şi îngrijit.

Bine

— Identifică componentele structurale ale textului narativ.

— Delimitează textul în fragmente logice cu ajutorul minim al învăţătorului.

— Identifică informaţia esenţială/mesajul dintr-un fragment logic, cu ajutorul minim al învăţătorului.

— Formulează şi redactează ideile principale corect din punct de vedere gramatical, ortografic şi al punctuaţiei.

— Scrie planul de idei lizibil şi îngrijit.

Suficient

— Identifică componentele structurale ale textului narativ cu mici ezitări (ajutor minim din partea învăţătorului).

— Delimitează textul în fragmente logice cu ajutorul învăţătorului (prin întrebări).

— Identifică informaţia esenţială/mesajul dintr-un fragment logic numai cu ajutorul învăţătorului (întrebări: Cine? Ce face?; explicaţii suplimentare).

— Formulează şi redactează ideile principale, parţial corect din punct de vedere al esenţializării informaţiei/mesajului şi cu unele greşeli gramaticale, ortografice şi/sau de punctuaţie.

— Transcrie planul simplu de idei, parţial lizibil şi îngrijit.

Scanned with OKEN Scanner

O analiză, fie şi sumară, a felului în care sunt formulaţi descriptorii de performanţă duce la constatarea că evaluarea se face avându-se în vedere măsura în care elevii şi-au format capacitatea de a folosi, de a aplica prevederile standardelor stabilite, potrivit obiectivelor–cadru formulate pentru fiecare disciplină de învăţământ, precum şi obiectivelor de referinţă.

În situaţia în care o capacitate vizată are un grad mai mare de complexitate şi presupune parcurgerea mai multor lecţii, evaluarea se face prin mai multe probe (orale, scrise sau practice), care — fiecare în parte — testează anumite elemente (componente) formulate în descriptorii de performanţă. De asemenea, calificativele consemnate în catalog şi în carnetul de elev vor fi rezultatul câtorva „evaluări parţiale" făcute în prealabil, pe baza a două, trei răspunsuri la întrebări orale. Asemenea evaluări se consemnează într-un caiet personal al profesorului şi se iau în considerare la stabilirea calificativului acordat în finalul unei etape de şcolaritate. În felul acesta se respectă şi principiul înregistrării ritmice a rezultatelor învăţării.

4. FORME DE EVALUARE A REZULTATELOR ŞCOLARE

Sistemul metodologic al evaluării performanţelor elevilor cuprinde mai multe forme, metode şi procedee de examinare: *probe orale, scrise, practice* etc.; *analiza produselor* (*rezultatelor*) *activităţii elevilor* (caiete de teme, fişe de muncă independentă, lucrări de control, produse ale activităţilor practice ş.a.). Constatările receptate prin aceste mijloace sunt confruntate şi completate cu cele rezultate prin observarea curentă a comportamentului elevilor în timpul lecţiilor, manifestat prin interesul lor pentru studiu; modul în care participă la procesul învăţării; îndeplinirea obligaţiilor ce le incumbă calitatea de elev, calitatea răspunsurilor în timpul lecţiilor ş.a.

Evaluarea probelor orale presupune respectarea unor cerinţe precum: durata examinării în funcţie de vârstă şi particularităţile individuale ale elevilor, frecvenţa (ritmicitatea) acestora, angajarea efortului intelectual al tuturor elevilor, nu doar al celor desemnaţi să răspundă, extinderea verificării de la informaţia bazată doar pe memorie la capacitatea lor de transfer, de operare cu achiziţiile dobândite, de a opera cu cele învăţate, pentru aflarea unor date noi, necunoscute (problematizarea). În folosirea probelor orale trebuie evitate unele limite şi efecte nedorite ale lor. Sunt situaţii care pot influenţa obiectivitatea evaluării rezultatelor: gradul diferit de dificultate al întrebărilor, de la un elev la altul; variaţia stării afective a examinatorului şi a comportamentului acestuia în momente diferite; variaţia comportamentului de examinator, la educatori diferiţi (atitudine de calm, sau, dimpotrivă, de nerăbdare, de irascibilitate, de bunăvoinţă sau indiferenţă, de bunăvoinţă sau lipsă de înţelegere, încurajatoare sau inhibitoare ş.a.).

Scanned with OKEN Scanner

Datorită unor asemenea situaţii, evaluările realizate prin examinare orală prezintă un grad ridicat de variaţie de la un educator la altul, uneori la aceeaşi persoană, dar în momente diferite. Examinarea pe cale orală se face prin sondaj şi oferă posibilitatea de a cunoaşte modul în care toţi elevii realizează performanţe scontate. Pe lângă toate aceste limite, examinarea orală a tuturor elevilor este mare consumatoare de timp.

Examinarea prin probe scrise se realizează în moduri diferite: probe scrise de *control curent* (extemporale), cu întrebări din lecţia curentă şi durează 15, 20 de minute; *lucrări de control la sfârşitul unui capitol*, folosite mai ales în condiţiile aplicării unui sistem de evaluare continuă; *lucrări scrise semestriale*, de obicei pregătite prin lecţii speciale de recapitulare, de sinteză. Avantajele pe care le prezintă probele scrise faţă de cele orale determină ca ele să fie preferate altor forme. Posibilul anonimat al „autorilor" lurărilor scrise asigură un mai mare grad de obiectivitate, fapt dovedit şi din sondajele efectuate de către mai mulţi corectori asupra aceloraşi lucrări; fac posibilă verificarea tuturor elevilor în legătură cu însuşirea unui anumit conţinut, ceea ce oferă compararea rezultatelor; permit o mai bună individualizare în ce priveşte ritmul elaborării răspunsurilor.

Ca limite ale probelor scrise se poate considera faptul că nu permit corectarea, îndreptarea greşelilor fie de exprimare fie de conţinut, că nu fac posibilă acordarea unui sprijin constând din întrebări ajutătoare, atunci când ar fi cazul, că ele sporesc gradul întâmplării în evaluarea rezultatelor, mai ales atunci când conţinutul lor nu acoperă decât o mică parte din materia verificată.

O notă aparte o prezintă probele scrise, aplicate la sfârşitul unui capitol, în condiţiile unei evaluări continue, rolul acestora fiind nu atât de a realiza o clasificare a elevilor după notele obţinute, ci de a oferi învăţătorului informaţii cu privire la calitatea procesului predării/învăţării.

Testul este un instrument de verificare cu structură şi însuşiri aparte; poate fi utilizat fie sub formă orală sau practică, fie, de cele mai multe ori, sub o probă scrisă. *Caracteristici*: probă complexă, acoperind o arie mare de conţinuturi; asigură o măsurare mai exactă a performanţelor de care sunt capabili elevii; permite stabilirea unor criterii de notare standard; prezintă un grad sporit de obiectivitate.

Elaborarea testelor este o activitate complexă, presupunând: *precizarea obiectivelor* pedagogice şi a conţinutului ce trebuie verificat; concordanţa între conţinutul probei şi obiectivele corespunzătoare materiei asupra căreia se face verificarea; analiza conţinutului materiei ce se verifică, cu accent pe datele esenţiale şi pe analiza comportamentului în care se exprimă, în cele din urmă, învăţarea (aplicare, capacitatea de a efectua operaţii logice, posibilitatea de a le măsura); alcătuirea testelor prin redactarea întrebărilor — itemilor, conform obiectivelor pedagogice ce se verifică. De unde se poate constata importanţa ce trebuie acordată tipurilor de întrebări, pentru ca răspunsurile să fie formulate la ceea ce se doreşte. După modul în care se poate răspunde la ele,

Scanned with OKEN Scanner

întrebările pot fi: a) cu răspunsuri „deschise" (elaborarea completă a răspunsului de către elevi, stimulând originalitatea); de tip redactare (tratarea unei teme); cu răspunsuri scurte, formulate din câteva fraze sau chiar cuvinte; b) cu răspunsuri „închise", când subiecţii nu elaborează răspunsuri, ci le aleg din mai multe, din cele care le-au fost oferite. Variante ale acestui tip de test: a) „alegere multiplă": din mai multe răspunsuri, numai unul e corect (răspunsurile „greşite" să fie în aparenţă acceptabile); b) tipul „corect–greşit" la care elevul trebuie să atribuie una din aprecieri enunţului prezentat în item. Folosirea acestui tip de item este limitată la un număr mai restrâns de obiective pedagogice (coeficientul de hazard este de 50%). De aceea e necesar să se solicite motivarea răspunsului ales.

Fiecare din tehnicile de verificare prezintă avantaje şi unele dezavantaje, unele limite. De aceea alegerea lor trebuie făcută cu grijă; niciun instrument de măsurare nu poate fi considerat ca fiind valabil în orice act evaluativ. Este de preferat îmbinarea şi alternarea folosirii lor.

5. CULTIVAREA LA ELEVI A CAPACITĂȚII DE AUTOEVALUARE

Participarea elevilor la aprecierea propriilor rezultate şcolare este o modalitate de conştientizare a concordanţei sau neconcordanţei dintre aprecierile făcute de profesor, concretizate în simbolizarea sub diferite forme şi în nivelul real de pregătire al lor. Pe această cale profesorul dobândeşte confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor cu privire la rezultatele constatate, iar elevul exercită rolul de subiect al acţiunii pedagogice, de participant la propria sa formare, ceea ce îl ajută să înţeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor propuse, să-şi aprecieze corect performanţele obţinute.

Tehnicile folosite în scopul cultivării capacităţii de autoapreciere sunt variate. Iată, doar enunţate, câteva:

— *autonotarea controlată*: propunerea de notă o face chiar elevul examinat, fiind revăzută şi definitivată de către profesor, eventual cu consultarea celorlalţi elevi;

— *autocorectarea sau corectarea lucrărilor colegilor* (prin schimb de lucrări), efectuate în cadrul evaluării formative, prin aplicarea probelor pe secvenţe mai mici. Chiar şi fără a se nota, delimitarea răspunsurilor corecte de cele necorespunzătoare şi, în consecinţă, a stării de reuşită, de starea de eşec, oferă elevilor repere convingătoare pentru aprecierea performanţelor obţinute;

— *notarea reciprocă* realizată de grupuri de elevi, prin rotaţie, sub îndrumarea profesorului.

Evaluarea randamentului şcolar este, aşadar, o condiţie necesară pentru orice decizie luată corect, care să confere activităţii didactice o eficienţă sporită.

Scanned with OKEN Scanner

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Blaga, Lucian, 1977, *Elanul insulei — aforisme şi însemnări*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca

M.E.N., 1998, *Evaluarea în învăţământul primar. Descriptori de performanţă*, Ed. Humanitas, Bucureşti

Radu, T. Ion, 2000, *Evaluarea în procesul didactic*, E.D.P., Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

XXI. ELEMENTE DE PROIECTARE A ACTIVITĂȚII DIDACTICE

1. SENSUL PROIECTĂRII ACTIVITĂȚII DIDACTICE

Activitatea didactică se prezintă ca un ansamblu de acţiuni, procese şi operaţii ce oferă largi posibilităţi de desfăşurare a ei, ca un demers programat; nivelul la care se realizează depinde în mare măsură de gradul în care sunt stabilite *intenţiile* urmărite, *resursele*, modul de desfăşurare a procesului de învăţământ, interacţiunea componentelor acestuia etc. Activitatea didactică este cu atât mai rodnică, cu cât este *mai temeinic şi mai minuţios anticipată.*

În acest sens, proiectarea activităţii didactice se constituie ca un ansamblu de procese şi operaţii de anticipare a acesteia, conferindu-i un caracter mai sistematic, raţional şi, în consecinţă, o eficienţă sporită (Ion T. Radu, 1986).

În practica şcolară, pentru definirea acestei acţiuni se folosesc sintagme foarte diverse, precum: „proiect de tehnologie didactică", „proiect de activitate didactică", „plan calendaristic" (anual, semestrial), „proiect de lecţie", „proiect de tehnologie a predării temei..." ş.a. Toţi aceşti termeni definesc, de fapt, aceleaşi acţiuni de pregătire, de anticipare a activităţii didactice, privită în diferitele ei ipostaze.

Proiectarea activităţii, deşi absolut necesară, nu asigură prin ea însăşi succesul, iar activitatea profesorului nu se limitează la proiectarea acţiunilor sale; ea presupune atât realizarea proiectului elaborat, cât şi autoevaluarea procesului efectuat. Proiectarea activităţii didactice constituie *premisa* unei activităţi reuşite, condiţia necesară pentru realizarea unui demers didactic izbutit. Ea trebuie privită ca o tehnologie care utilizează toate rigorile teoriei generale a acţiunii eficiente şi a conducerii ştiinţifice, în condiţiile pregătirii şi realizării activităţii didactice. Proiectarea poate fi gândită ca un ansamblu de procedee raţionale, care unesc într-un tot coerent cerinţele, resursele, strategiile şi rezultatele acţiunii didactice. Altfel spus, succesul activităţii didactice depinde direct de temeinicia şi corectitudinea pregătirii ei. Aşa cum se exprima un cunoscut pedagog: „lucrul bine făcut este rezultatul unui proiect bine gândit". Ceea ce înseamnă că pregătirea pentru activitatea didactică este cel puţin la fel de importantă ca şi desfăşurare ei. Procesul didactic trebuie privit în perspectiva desfăşurării lui, pe o perioadă de un an şcolar, secvenţionat pe semestre, pe capitole (sisteme de lecţii) şi lecţii. Astfel, operaţiile implicate în pregătirea acţiunii didactice se realizează pe etape. Unele etape, care au în vedere pregătirea şi desfăşurarea procesului de învăţământ pe toată durata anului şcolar, se efectuează o singură dată, pe un an şi pe semestre, în timp ce altele, cele referitoare la sistemul de lecţii şi la fiecare lecţie în parte, sunt repetabile pentru fiecare din aceste secvenţe.

Scanned with OKEN Scanner

2. CONDIȚII ALE UNEI ACȚIUNI EFICIENTE DE PROIECTARE A ACTIVITĂȚII DIDACTICE

a) Proiectarea pedagogică priveşte întregul sistem al activităţii de educaţie. Acţiunile pe care le implică se referă atât la ansamblul activităţii didactice, cât şi la fiecare din componentele principale ale activităţii instructiv-educative.

b) Proiectarea didactică trebuie considerată ca o acţiune continuă, care este premergătoare demersului instructiv-educativ. Ea se realizează printr-un ansamblu de decizii anticipative, cu privire la diversele componente ale procesului didactic, pe tot parcursul desfăşurării lui. Toate acestea au o anumită succesiune şi se constituie într-un sistem unitar.

c) Acţiunile de proiectare pedagogică se raportează la trei momente de referinţă. Orice proiectare trebuie să se întemeieze pe *activitatea anterioară momentului* în care este anticipată o acţiune, care este supusă unei evaluări diagnostice. Este vorba de o succintă analiză retrospectivă a perioadei anterioare, de la care să se pornească la prefigurarea a ceea ce urmează. Al doilea moment presupune luarea în considerare a *situaţiei existente în momentul conceperii (anticipării) demersurilor instructiv-educative*. Se au în vedere: resursele şi mijloacele disponibile sau care pot fi asigurate, cunoaşterea potenţialului de învăţare al subiecţilor (elevilor). Realizarea continuităţii în învăţare, impusă de faptul că, de obicei, asimilarea unor cunoştinţe noi este condiţionată de stăpânirea celor dobândite anterior, face necesară verificarea măsurii în care elevii posedă cunoştinţele şi capacităţile pe care se bazează noul conţinut ce se proiectează şi care urmează să fie învăţat. În al treilea rând, proiectarea pedagogică trebuie să aibă drept cadru de referinţă cerinţele pe temeiul cărora se conturează obiectivele, conţinuturile, performanţele urmărite, formulate în programele şcolare şi în alte documente ale activităţii de învăţământ.

3. CONȚINUTUL PROIECTĂRII DIDACTICE

Organizarea propriu-zisă a procesului de instruire şi educaţie are în vedere relaţia dintre finalităţile educaţiei şi conţinutul acesteia, precum şi natura proiectului de activitate didactică (anual, semestrial, lecţie). Dacă în perspectiva autorilor programelor, a activităţii didactice în ansamblu, relaţia este „obiective–conţinuturi", din punctul de vedere al educatorului relaţia are mai ales sensul „de la conţinut la obiective". Din această a doua perspectivă se realizează proiectarea activităţii didactice (I.T. Radu).

Întreaga operaţie de studiere a programelor, de definire şi ordonare a unităţilor informaţionale se concretizează, în cele din urmă, în planuri calendaristice, anuale, semestriale, în care aceste unităţi sunt încadrate în timp, potrivit structurii anului şcolar. Se poate spune că operaţia aceasta de planificare calendaristică a materiei vizează în mod deosebit stabilirea şi ordonarea

Scanned with OKEN Scanner

unităţilor informaţionale, până la nivel de lecţie, precum şi încadrarea corespunzătoare a lor în timp, pe toată durata anului şcolar, pe semestre. Se au în vedere scopurile generale, obiectivele–cadru şi cele de referinţă; nu se pot formula acum obiective pedagogice operaţionale, care îşi află locul în proiectarea fiecărei lecţii.

a) *Precizarea scopurilor generale şi a obiectivelor pedagogice* avute în vedere reprezintă o componentă de seamă a conţinutului proiectării didactice. Întrucât obiectivele–cadru ale fiecărei discipline, obiectivele de referinţă, activităţile de învăţare pentru realizarea acestor obiective, precum şi conţinuturile învăţării sunt prezentate în programele şcolare, *formularea obiectivelor operaţionale* (care se face pentru fiecare lecţie) este de competenţa dascălului şi se realizează în proiectarea fiecărei lecţii. În cele ce urmează vom trata mai pe larg problematica acestor obiective, cu ilustrările pe care le considerăm necesare.

Finalităţile educaţiei se concretizează, în cele din urmă, în *modele de personalitate, în tipuri sau profiluri umane*, pe care le aşteaptă societatea şi care se exprimă cel mai bine în însuşi idealul educaţional, care reprezintă ţelul suprem al năzuinţelor de succes în activitatea de învăţământ. Transpunerea în viaţă a idealului educaţional presupune formularea riguroasă a scopului educativ în funcţie de scopurile sociale, ceea ce sugerează şi acţiunile concrete ce trebuie întreprinse pentru a-l realiza.

Scopurile sunt elemente operaţionale, care exprimă strategia aleasă în funcţie de condiţiile obiective şi subiective în care se va parcurge drumul spre ideal. În practica educaţională se operează cu scopuri care privesc diferite dimensiuni (laturi) ale educaţiei (intelectuală, tehnologică, morală, estetică etc.), precum şi diversele stadii de vârstă. Precizarea scopurilor este absolut necesară pentru conturarea mai clară a profilului personalităţii ce trebuie formată, ceea ce presupune un nivel relativ mai ridicat de generalitate. De aceea a apărut necesară folosirea sintagmei de *obiective educaţionale*, ca verigi intermediare între scopul general al educaţiei şi activitatea concretă, reală, a educatorului. *Obiectivele educaţionale reprezintă tocmai o concretizarea a scopului; ele arată ce se aşteaptă să devină copilul, tânărul, ca rezultat al procesului instructiv-educativ.* Mai direct spus, ele definesc modul în care trebuie să se comporte elevul după ce parcurge o anumită experienţă de învăţare. Astfel, scopul poate fi atins numai prin obiective, dar acestea n-ar avea sens dacă n-ar fi raportate la scop.

Obiectivul educaţional reprezintă o expresie finală a eforturilor acţiunii educaţionale, transformarea sau performanţa pe care le înregistrează individul instruit, în formarea sa; el se exprimă în felul în care elevul face dovada că a suferit o transformare, că a dobândit capacităţi şi cunoştinţe noi, care se manifestă în comportamentul său. De aceea, una din orientările de primă mărime în didactica modernă o constituie tocmai formularea obiectivelor pedagogice şi, ca urmare, precizarea, stabilirea celorlalte componente ale procesului învăţării.

Scanned with OKEN Scanner

Întâi se formulează obiectivele (adică finalitatea, ceea ce se doreşte să se obţină în final), apoi are loc activitatea de construire şi învăţare, iar, concomitent sau în încheierea acestei secvenţe, se constată şi se măsoară ceea ce s-a obţinut (evaluarea).

Pe acest temei s-a simţit nevoia formulării mai directe, mai precise a obiectivelor educaţionale şi a operaţionalizării lor pentru fiecare secvenţă de conţinut ce se transmite elevilor în vederea receptării acestuia. *A defini cu claritate obiectivele educaţionale înseamnă a descrie ceea ce elevii pot şi trebuie să ştie ce să facă cu ceea ce ştiu, la sfârşitul unei perioade de învăţare.*

La nivelul lecţiei, ca microsistem al procesului instruirii, entitate cu un conţinut de sine stătător, se operează cu obiective concrete, formulate în enunţuri limitate la conţinutul strict, restrâns al unei structuri didactice. Fiecare lecţie îşi are propriul ei scop, obiectivul său central sau dominant. Conceptul de scop al lecţiei este bine ancorat în însăşi tradiţia învăţământului şi didacticii româneşti. De aceea, el nu poate fi repudiat; mai mult chiar, el este acceptat şi preferat în contextul delimitării lui de obiectivele educaţionale generale. În felul acesta, se vorbeşte de „scopul" lecţiei şi despre „obiectivele" lecţiei derivate din acest scop, iar pentru a se marca semnificaţia sa aparte este considerat scop dominant (I. Cerghit, 1983, p.p. 68–82). Scopul fiecărei lecţii, precum şi obiectivele operaţionale se formulează de către învăţător/profesor, pe baza studierii programelor, pornind de la obiectivele–cadru, de la cele de referinţă şi de la conţinuturile învăţării.

Rezultatele cercetărilor unor reputaţi specialişti au stabilit trei mari domenii de încadrare, de clasificare a obiectivelor: domeniul *cognitiv*, cel *afectiv* şi cel *psihomotor*. Cum sugerează însăşi denumirea lor, obiectivele din domeniul cognitiv au în vedere formarea unor capacităţi intelectuale (înţelegerea, abstractizarea, generalizarea etc.), elaborarea unor concepte (definiţii, norme, reguli, grupări, clasificări etc.), aplicarea celor învăţate în condiţii noi, transferul informaţiilor, corelarea şi integrarea lor în sisteme, activitatea de creaţie etc.

Obiectivele din domeniul afectiv se referă la formarea şi cultivarea unor convingeri, sentimente, stări emoţionale, a unor atitudini, judecăţi de valoare, care au influenţă asupra comportamentului elevilor. Cele din domeniul psihomotor vizează unele priceperi şi deprinderi care implică motricitate, mişcare, cum sunt în special scrisul, desenatul, alte diverse acţiuni care solicită şi efort fizic.

Încercarea de clasificare a obiectivelor permite, fără rezerve, constatarea că realizarea lor se face într-o strânsă unitate, pentru că, de fapt, ele nu se află în stare „pură". Bunăoară, un obiectiv cognitiv are în conţinutul său şi componente afective, şi invers. Atunci când elevul receptează un anumit volum de informaţii clare, odată cu înţelegerea acestora poate să dorească să fie interesat să înveţe, să trăiască bucuria succesului. Există sentimente intelectuale deosebit de profunde, care nu se nasc din nimic. Nu este posibilă trăirea unor sentimente, formarea de convingeri în afara unui suport cognitiv, intelectual; în acelaşi sens se poate vorbi şi de sentimente estetice.

Scanned with OKEN Scanner

De asemenea, deprinderile, inclusiv cele motrice (scrisul bunăoară), indiferent de domeniul lor, au la bază elemente conştiente, de natură intelectuală, cognitivă; ele nu sunt altceva decât rezultatul exersării efectuate prin aplicarea unor reguli, deci a unor informaţii. La rândul lor, acestea favorizează procesul realizării unor obiective cognitive.

Prin urmare, această clasificare trebuie înţeleasă în sens larg şi adaptată la specificul fiecărei discipline de învăţământ, chiar al unor capitole, subcapitole sau teme. Pe de altă parte, obiectivele lecţiei vor fi formulate astfel încât comportamentul elevilor, ca rezultat al parcurgerii fiecărei secvenţe de conţinut, să poată fi observabil şi măsurabil. Când un obiectiv se concretizează într-un comportament specific şi observabil, spunem că acesta este un obiectiv operaţional sau "obiectiv comportamental" (R. Gagné ş.a., 1977, p.p. 89–104).

Comportamentele observabile şi măsurabile ce se manifestă pe parcursul unei lecţii sunt finale sau terminale; ele concretizează într-o formă specifică rezultatele învăţăturii, precizează ceea ce elevii trebuie să ştie să facă la sfârşitul unei secvenţe de învăţare. Iată, spre ilustrare, câteva exemple luate din activităţi de dezvoltare a capacităţii de receptare a unui mesaj scris (tipărit): *să identifice structura unui text, să formuleze ideea principală a unui fragment, să alcătuiască enunţuri cu noile achiziţii de lexic sau figuri de stil învăţate, să redea pe scurt conţinutul integral al textului parcurs etc.* În acelaşi timp, a cere elevilor să efectueze un anumit tip de exerciţii, potrivit specificului disciplinei şcolare respective, înseamnă a le pretinde să demonstreze că au înţeles anumite norme sau reguli învăţate şi, în consecinţă, că pot opera cu ele; ceea ce reprezintă, în esenţă un mod de operaţionalizare a obiectivelor.

Sintetizând, se poate spune că *a operaţionaliza* înseamnă a efectua, de fapt, două operaţii absolut indispensabile: una de a desprinde din scopurile mai generale obiective mai concrete, specifice şi alta de a transpune efectiv aceste obiective în planul acţiunii, al aplicaţiilor directe, adică în comportamente observabile. Obiectivele operaţionale apar ca scopuri imediate ale unei lecţii, prin care rezultatele se concretizează sub formă de diferite achiziţii (acumulări de cunoştinţe), precum şi în capacitatea de a aplica cele învăţate în situaţii diverse, de a face corelaţii şi sinteze noi sau de a evalua cele învăţate.

Obiectivele operaţionale se exprimă simplu, în termeni de comportament observabil, sub forma unor propoziţii în care se utilizează, cu precădere, anumite verbe specifice diferitelor niveluri ale învăţării, cum sunt: *a citi, a scrie, a enunţa, a descrie, a analiza, a compara, a corela, a demonstra, a explica, a combina, a transforma, a schimba, a grupa, a clasifica, a enumera, a selecta, a rezolva, a demonstra, a aplica* ş.a. Cum se poate constata, cu relativă uşurinţă, fiecare din aceste verbe, precum şi altele asemenea lor, poate fi folosit în formularea unor obiective operaţionale, la orice disciplină de învăţământ. Pentru conceperea corectă a obiectivelor operaţionale trebuie cunoscute obiectivele–cadru şi cele de referinţă, precum şi conţinuturile învăţării formulate în programele şcolare şi în manuale, sau în alte surse de

Scanned with OKEN Scanner

informare. După această operaţie, are loc o „disecare" în secvenţe, în unităţi mici a conţinutului stabilit pentru fiecare lecţie şi formularea obiectivelor operaţionale ale lecţiei. Înfăptuirea acestei componente importante a procesului didactic stă la baza conceperii întregii stategii a realizării unei lecţii, inclusiv a evaluării performanţelor şcolare.

Prezentăm, în cele ce urmează, cu titlu orientativ, modul în care ar putea fi formulate obiective operaţionale la lecţii din domenii şi clase diferite la limba şi literatura română:

La o lecţie de „scriere" la clasa I, litera „I" mic de mână:

Scopul: *formarea deprinderii de a recunoaşte, a reproduce în plan grafic litera „I" mic de mână; utilizarea ei în mod corect în scris.*

Obiective operaţionale aparţinînd domeniului cognitiv: să asocieze corect sunetul cu litera corespunzătoare; să descrie elementele grafice ale literei (locul în spaţiul caietului, de unde se începe fiecare element grafic, sensul–direcţia mişcării, locul unde conturul fiecărui element atinge marginea spaţiului, locul unde acesta se termină, cum se realizează legătura cu elementele grafice următoare); *să recunoască litera nouă în situaţii diferite; să scrie litera corect, aplicând regulile grafice învăţate.*

Obiective operaţionale aparţinând domeniului psihomotor: să realizeze gama de mişcări adecvate scrierii literei respective; să realizeze coordonarea oculo–motorie (ochi–mişcare) din ce în ce mai fină în mânuirea instrumentului de scris; să-şi formeze mişcarea grafică adecvată scrierii literei respective, pe baza „modelului intelectual" însuşit prin învăţarea şi rememorarea regulilor grafice de scriere a literei respective; să realizeze scrierea literei respective cu relativă uşurinţă, fără efort fizic deosebit, cu gesturi (mişcări) sigure, cu supleţe şi într-un ritm adecvat, care să permită autocontrolul în timpul scrisului.

Obiective afective: să participe cu plăcere şi interes la toate etapele lecţiei; să dorească să scrie corect şi frumos litera nouă; să perceapă şi să distingă literele realizate „frumos" de cele mai puţin reuşite; să se bucure de reuşita aşezării corecte în pagina caietului a literelor scrise, de acurateţea şi aspectul scrisului, în general, al caietului.

Obiectivele formulate, chiar mai extins, cu privire la lecţia de scriere a unei litere (oricare ar fi această literă), sunt, în general, aceleaşi. Vor apărea deosebite elementele grafice şi regulile respective de scriere a fiecărui element, precum şi a literei în ansamblu.

Iată cum ar putea fi formulate scopul general şi obiectivele operaţionale la o lecţie de *lectură (literatură), cu subiectul: „Bunica" de Şt.O. Iosif. Scopul: Dezvoltarea capacităţii de a citi corect, expresiv; cultivarea unor sentimente şi trăiri emoţionale desprinse de relaţiile din viaţa de familie; învăţarea tehnicii de memorare a unei poezii.*

Obiective operaţionale: Elevii să citească poezia corect, expresiv; să extragă cuvintele al căror sens nu-l înţeleg; să găsească sensul opus al cuvintelor: mic, alb, cald, firav, fraged, blând, senin, tăcut, trecut; să sesizeze şi să

Scanned with OKEN Scanner

exprime starea sufletească, sentimentul de care e stăpânit poetul în reconstituirea portretului bunicii sale; să delimiteze părţile poeziei care alcătuiesc portretul; să identifice în text expresiile şi modalităţile prin care este realizat portretul fizic şi moral al bunicii; să exerseze tehnica memorării versurilor pe unităţi logice; să dezvăluie atitudini posibile şi norme de comportare a copiilor faţă de bunici.

Iată şi câteva obiective operaţionale pentru *o lecţie de construcţie a comunicării* (*gramatică*), având ca temă: *Propoziţia dezvoltată: să definească propoziţia dezvoltată; să recunoască propoziţia dezvoltată şi să motiveze felul ei; să formuleze (să alcătuiască) propoziţii dezvoltate; să transforme propoziţii simple în propoziţii dezvoltate şi invers; să grupeze propoziţiile dintr-un text în propoziţii simple şi propoziţii dezvoltate; să alcătuiască o compunere scurtă în care să folosească propoziţii dezvoltate.*

Fiecare obiectiv operaţional presupune folosirea unei tehnologii didactice proprii, devenind o secvenţă de lecţie, în care metode, procedee şi mijloace didactice adecvate asigură transformarea obiectivului într-un fapt de comportament.

Formularea clară şi precisă a obiectivelor instructiv-educative oferă învăţătorului o direcţie constantă în activitatea sa, un ghid sigur în stabilirea conţinutului, a metodelor şi mijloacelor de învăţământ utilizate, în stabilirea secvenţelor (etapelor) lecţiei. De asemenea, aceste obiective constituie, în cele din urmă, principalele criterii de evaluare şi apreciere a propriului randament al activităţii sale. Pe de altă parte, cunoaşterea clară a obiectivelor de către elevi contribuie la crearea motivaţiei învăţării, la intensificarea eforturilor lor pentru realizarea acestora.

b) Etapa următoare a pregătirii procesului didactic este *lecţia în unitatea ei*. Integrarea elementelor de strategie didactică într-un tot unitar şi funcţional, orientat spre realizarea fiecărui obiectiv operaţional, reprezintă proiectul didactic, care poate fi concretizat, cum se va vedea, în moduri diferite. O condiţie de bază a unui proiect reuşit este ca procesele de predare–învăţare–evaluare să fie în deplină concordanţă cu obiectivele urmărite şi adecvate conţinutului instruirii.

Succesul în desfăşurarea activităţii didactice, privită în sens larg, atât în pregătirea pentru devenirea profesională, cât şi în însăşi cariera didactică depinde în foarte mare măsură de felul în care lecţia este temeinic şi minuţios pregătită, anticipată, altfel spus, proiectată. Dacă obiectivele–cadru mari, cele de referinţă, exemplele activităţilor de învăţare şi conţinuturilor învăţării pentru fiecare disciplină de studii sunt stabilite de programele şcolare, precum şi de manuale şi alte surse de informare, obiectivele operaţionale şi conţinutul fiecărei lecţii sunt formulate de către cel care predă. odată cu acestea, învăţătorul / profesorul stabileşte şi întregul demers didactic care va asigura atingerea obiectivelor pedagogice propuse, până la nivel comportamental.

Scanned with OKEN Scanner

În realizarea proiectării didactice este necesar să se aibă în vedere câteva dintre elementele componente ale instruirii. Ne referim, în primul rând, la *tipurile de învăţare*, care sunt dependente de obiectivele pedagogice formulate în termeni comportamentali, în strânsă legătură cu conţinutul instruirii. Iată care sunt acestea: *învăţare receptiv-reproductivă* (de cunoaştere), *cognitivă* (înţelegere), *operaţională* (de aplicare, de analiză şi sinteză) şi *creativă* (de evaluare). Aceste tipuri de învăţare nu sunt „pure", nu există o distincţie clară între ele. Astfel, spre exemplu, a învăţa să „operezi" cu informaţia dobândită, „a învăţa să faci" („să aplici") presupune şi activităţi de memorare, de înţelegere deplină a acesteia. De asemenea, operarea cu informaţia asimilată se răsfrânge pozitiv şi asupra înţelegerii şi însuşirii ei temeinice.

În proiectarea lecţiei se ţine seama şi de modalităţile de lucru cu elevii, de tipurile de interacţiune didactică ale profesorului, în prezentarea conţinutului instruirii şi îndrumarea activităţii de învăţare a elevilor, pentru atingerea obiectivelor propuse. Iată câteva asemenea tipuri de relaţii: *expozitiv*, profesorul expune conţinutul, elevii îl receptează; *expunere îmbinată cu dialog, cu demonstraţii şi alte activităţi*; *dialogat*, în forme ca: *dialog frontal, clasic* (întrebările dirijează procesele de cunoaştere ale elevilor), *dialog liber* (dezbateri); *activitatea personală a elevilor*, în formele: dirijată şi independentă.

Modurile de lucru cu elevii amintite mai sus permit alegerea metodelor de învăţământ şi a procedeelor celor mai potrivite, precum şi a mijloacelor de învăţământ necesare. Prevederea lor în proiecte didactice reprezintă o condiţie a realizării obiectivelor prestabilite.

O operaţie importantă în anticiparea proceselor de instruire–învăţare o constituie alegerea exerciţiilor, a lucrărilor practice–aplicative, pentru activitatea personală a elevilor, dirijată sau independentă. Pe această cale, elevii au posibilitatea de a aplica în practica învăţării comportamentele implicate în obiectivele pedagogice fixate.

Evaluarea rezultatelor obţinute, precum şi a activităţii care le-a produs este o operaţie anticipativă absolut necesară, inclusă în proiectarea lecţiei. Ea presupune proiectarea formelor (instrumentelor) de evaluare (de măsurare) a performanţelor elevilor, a metodelor şi soluţiilor folosite, a însuşi conţinutului probelor utilizate. Acestea vor trebui să fie în concordanţă cu obiectivele pedagogice, raportate la comportamentele preconizate şi să aibă nu doar informaţiile acumulate, ci şi capacitatea elevilor de a le aplica şi de a le folosi în rezolvarea unor situaţii noi de învăţare.

4. ELABORAREA INSTRUMENTELOR DE PROIECTARE

Acţiunea de proiectare a activităţii didactice se concretizează în proiecte anuale, semestriale, proiecte ale sistemelor de lecţii, precum şi — firește — în proiecte de lecţii. Iată, înainte de a ne referi la acestea din urmă, doar enunţate, câteva acţiuni cuprinse în proiectarea sistemului de lecţii.

Scanned with OKEN Scanner

Repartizarea prevederilor programei pe secţiuni mai mari (capitole) şi apoi pe lecţii, respectiv pe sisteme de lecţii, este o obligaţie care revine celui care predă. El stabileşte numărul de lecţii şi de alte activităţi câte sunt necesare parcurgerii în condiţii bune, progresiv şi sistematic, a fiecărei teme sau capitol. Potrivit numărului de lecţii, se formulează subiectul precum şi scopul fiecăreia (concretizat în tipul de lecţie denumit: de comunicare, de repetare şi sistematizare etc.). De asemenea, se asigură buna corelare a lecţiilor, se prevede succesiunea lor firească, în care fiecare este o continuare a celei precedente, şi un punct de pornire pentru cea care urmează. „Obiectivele şi conţinutul fiecărei lecţii trebuie să se justifice ca necesare în atingerea unor finalităţi mai largi prevăzute de predarea unei unităţi didactice complexe (a capitolului), din care face parte şi a disciplinei respective în ansamblul ei" (I. Cerghit, 1983, p. 55).

Proiectul de lecţie — instrument de lucru

Conceperea unei lecţii se concretizează în elaborarea unui proiect de lecţie (în viziune tradiţională, „plan de lecţie"). „În esenţă, un proiect de lecţie se prezintă ca o descriere a soluţiei optime găsite situaţiei de învăţare date", iar în privinţa calităţilor pe care trebuie să le întrunească, „mai întâi să fie bine finalizat, adică precizând cu claritate scopul, obiectivele, să indice desfăşurarea acelor acţiuni, utilizarea acelor metode şi mijloace, care să conducă în mod real la atingerea ţelurilor urmărite. Ca anticipare ideală a ceea ce se va întreprinde practic, proiectul oferă o perspectivă de ansamblu, globală şi completă asupra lecţiei, asupra succesiunii fazelor şi evenimentelor de parcurs, asupra diviziunii şi utilizării mijloacelor adecvate, subordonate ca un tot funcţional, cerinţelor finale" (I. Cerghit, 1983. p.p. 62–63).

Proiectele de lecţii au în alcătuirea lor multe elemente comune: este vorba, în primul rând, de cele ce se constituie în „antetul" lor: *Data, Obiectul, Clasa, Subiectul lecţiei, Scopul şi obiectivele, Metodele, Mijloacele (materiale) ce vor fi utilizate (inclusiv tehnici şi instrumente de evaluare).*

Partea referitoare la desfăşurarea propriu-zisă a lecţiei înfăţişează evenimentele ce se parcurg în relaţia şi unitatea lor organică, cu precizarea timpului aproximativ repartizat pentru fiecare dintre ele, metodele, procedeele şi mijloacele necesare. Ceea ce apare nou, în spiritul didacticii moderne, este faptul că accentul nu se mai pune pe conţinut, pe descrierea materialului nou ce va fi predat, ci pe prezentarea activităţilor şi operaţiilor prin care elevii vor deveni beneficiarii respectivului conţinut, având ca ţintă obiective clare.

În practica şcolară s-au conturat câteva forme de proiecte ale lecţiilor care, fără a fi identice, au unele note esenţiale comune. Astfel, unele proiecte de lecţie iau forma unui scenariu, în care, după completarea „antetului", se prezintă filmul (scenariul) desfăşurării lecţiei, după criteriul obiectivelor concrete, conţinutul pe secvenţe, metodele, procedeele şi mijloacele de învăţământ, tehnicile şi instrumentele de evaluare. Avantajele unui asemenea proiect constau în detalierea secvenţelor de conţinut, în descrierea acţiunilor

Scanned with OKEN Scanner

sau operaţiilor întreprinse de profesor şi elevi, în prezentarea mai clară a tehnicilor didactice folosite la momentul potrivit.

Formal, un asemenea proiect de lecţie poate fi înfăţişat grafic pe coloane: a) *momente ale desfăşurării lecţiei*; b) *conţinutul, timpul afectat; exerciţii–probleme*; c) *activitatea profesorului (metode, procedee)*; d) *materiale şi mijloace de învăţământ*; e) *activitatea elevilor (metode şi tehnici de învăţare).*

Câştigă teren şi proiectul de lecţie centrat deopotrivă pe conţinut şi pe acţiune (comportament), atât pe activitatea profesorului, cât şi pe cea a elevilor, totul axat pe demersul lor comun. Şi un asemenea proiect poate fi dispus grafic (aşezat în pagină, pe coloane): a) *evenimentele instruirii (succesiunea acestora) şi timpul afectat, cu aproximaţie*; b) *activitatea profesorului (ce şi cum predă)*; c) *activităţi şi conduite posibile ale elevilor, legate de solicitările profesorului.*

O variantă a celei de mai sus ar putea cuprinde: a) *obiective*; b) *conţinutul şi secvenţele lecţiei (centrate pe obiective)*; c) *strategia didactică (axată, de asemenea, pe obiective precum şi pe conţinut)*; d) *durata (aceasta ar putea fi introdusă în coloana secvenţelor).*

O formă mai simplificată ar putea fi: a) *evenimentele instruirii*; b) *conţinutul — activitatea profesorului*; c) *activităţi şi conduite posibile ale elevilor.*

Modelele prezentate mai sus au un caracter orientativ; valoarea lor constă în aceea că multe dintre ele au izvorât din practica şcolară şi au fost verificate ca atare în activitatea cu elevii. Chiar în aceste condiţii, trebuie avut în vedere că ele nu pot fi realizate întocmai în orice situaţie, mai ales în ceea ce priveşte secvenţele instruirii, ordinea şi durata acestora. De asemenea, în situaţia în care se stabilesc coloane (rubrici) separate pentru activitatea profesorului şi pentru activitatea elevilor, trebuie avut în vedere caracterul unitar al lecţiei, faptul că activitatea celor doi „agenţi" umani nu poate fi despărţită artificial, pe parcursul desfăşurării procesului didactic (chiar din raţiuni de natură grafică, uneori apare pe coloane diferite).

Activitatea de proiectare a lecţiei are în vedere şi elemente speciale de evaluare a performanţelor şcolare şi a procesului de predare–învăţare. Este vorba de elaborarea probelor de evaluare, în concordanţă cu obiectivele stabilite şi de adoptarea unor măsuri de ameliorare a procesului didactic şi a unor acţiuni recuperatorii. În stabilirea formei şi conţinuturilor probelor de evaluare se are în vedere atingerea obiectivelor comportamentale.

Proiectele de lecţie, oricât de bine ar fi gândite şi elaborate, nu pot asigura prin ele însele succesul deplin în activitatea didactică.

Lecţia este un act de creaţie şi, oricât de bine ar fi gândită în prealabil, condiţiile şi situaţiile concrete ce pot apărea pe parcursul desfăşurării ei obligă proiectantul să-şi schimbe şi să-şi adapteze soluţiile potrivit realităţilor vii ale clasei de elevi. Numai astfel proiectul reprezintă un adevărat instrument de lucru. El trebuie să aibă un caracter realist, să fie realizabil, nu supradimensionat cu rubrici, secvenţe, conţinuturi, strategii didactice preţioase etc., care

Scanned with OKEN Scanner

oricum nu ar începăpea într-o lecţie ce trebuie încadrată în timp şi care nu poate suprasolicita elevii peste limitele unui efort normal. Un proiect de lecţie capătă un spor de calitate tocmai prin simplitate şi operativitate, în sensul de a putea fi transpus în viaţă.

Întrucât activitatea cu elevii solicită multă spontaneitate şi mobilitate, în funcţie de realităţile ce pot apărea pe parcursul desfăşurării lecţiei, însuşi proiectul trebuie să fie flexibil, să ofere educatorului posibilitatea să-şi adapteze demersul propriu potrivit situaţiilor noi ce pot apărea, în raport şi cu răspunsurile, reacţiile sau chiar intervenţiile, uneori spontane, prompte sau neaşteptate ale elevilor. În fond, lecţia e a lor; ei sunt cei care învaţă.

O asemenea cerinţă atrage atenţia asupra faptului că proiectul lecţiei are un caracter orientativ şi nu numai că ea nu urmăreşte standardizarea activităţii, ci invită la meditaţie, îndeamnă la creaţie. În acest sens trebuie înţeleasă şi teza după care lecţia este un act de creaţie, iar creaţia nu are nimic comun cu improvizaţia (Ion T. Radu, 1983).

— NOTE BIBLIOGRAFICE —

Cerghit, Ioan, 1983, *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, E.D.P., Bucureşti

Gagné, Robert ş.a., 1977, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., Bucureşti

Radu, T. Ion, 1983, *Proiectarea activităţii didactice*. În: Revista de pedagogie nr. 10/1983

Radu, T. Ion, 1983, *Conceperea procesului de instruire–învăţare*. În: Revista de pedagogie nr. 11/1983

Radu, T. Ion, 1986, *Proiectarea activităţii didactice*. În: I.T. Radu (coordonator) *Sinteze pe teme de didactică modernă*, Culegere editată de „Tribuna şcolii", Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

GLOSAR

A

Abilitate: îndemânare, iscusinţă, pricepere.

Abstractizare: operaţie a gândirii logice constând din abstragerea sau detaşarea (desprinderea) esenţialului de neesenţial şi a elementelor constante (comune) de cele neconstante (variabile). **A.** se bazează pe mecanismul reflectării verbale şi joacă un rol deosebit în formarea noţiunii.

Adaptare: acomodare la condiţiile concrete în care are loc o activitate.

Afectivitate: proces psihic care reflectă relaţia dintre subiect şi obiect, situaţiile şi împrejurările de viaţă ale subiectului, sub formă de trăiri sentimentale, atitudinale; sensibilitate.

Alegorie: figură de stil alcătuită dintr-o înşiruire de metafore, comparaţii, personificări, formând o imagine unitară în care poetul sugerează noţiuni abstracte prin intermediul concretului.

Analitic: care se bazează pe analiză.

Analiză: metodă de cercetare (operaţie de gândire) bazată pe descompunerea întregului în părţile sale componente.

Analiză fonetică: proces de descompunere orală a unei unităţi lingvistice (propoziţie, cuvânt, silabă, până la nivelul sunetului) în vederea cunoaşterii lor şi a raporturilor dintre ele. **A.f.** este o parte a metodei folosite în predarea citit–scrisului: metoda fonetică, analitico-sintetică.

Analogie: asemănare (parţială) între două sau mai multe noţiuni, situaţii, fenomene.

Anecdotă: scurtă naraţiune a unei întâmplări hazlii, în proză sau în versuri, cu un sfârşit neaşteptat.

Antiteză: figură de stil care constă în opoziţia a două cuvinte, fapte, idei, situaţii, menite să se reliefeze reciproc.

Articula (a): (în vorbire) a emite un sunet, a rosti desluşit un cuvânt cu ajutorul organelor de vorbire.

Atitudine: însuşire stabilă a personalităţii, care desemnează modul în care se situează aceasta în raport cu stimulii, cu obiectele şi valorile mediului înconjurător. **A.** este prezentă în orice proces psihic şi în orice manifestare comportamentală, fiind un factor cu rol motivaţional şi reglator în structura conduitei.

Auz fonematic: calitatea auzului de a distinge clar sunetele vorbite.

C

Caracter: componentă a personalităţii, care condiţionează gradul de concordanţă şi compatibilitate al întregii conduite a subiectului cu exigenţele sistemului de reguli şi norme impuse de societate.

Câmp de citire: numărul de litere sau cuvinte care sunt cuprinse într-o singură privire, respectiv într-o singură mişcare a ochilor pe rândul textului citit.

Scanned with OKEN Scanner

Comentariu: explicare, apreciere a unei probleme, a unui eveniment, a unei opere literare, istorice etc.

Comparaţie: alăturare a două sau mai multor lucruri, fiinţe, fenomene, făcută cu scopul de a se stabili asemănările şi deosebirile dintre ele. **C.** este o operaţie de gândire.

Conflict: (într-o creaţie literară) acţiune, desfăşurare a evenimentelor prin ciocnirea intereselor şi pasiunilor care însufleţesc personajele principale.

Conştiinţă: proprietate a activităţii nervoase superioare, constituind o treaptă de dezvoltare proprie omului, apărută odată cu procesul muncii şi constând din facultatea de a gândi şi de a determina raporturile cu realitatea înconjurătoare, pe baza reflectării realităţii obiective în gândire.

D

Descrie (a): a prezenta, a înfăţişa, a zugrăvi ceva prin cuvinte.

Descriere: scriere sau pasaj dintr-o scriere în care se descrie ceva; acţiunea de a descrie.

Deznodământ: (într-o creaţie epică) episodul final, care arată cum s-a terminat conflictul.

Didactica: parte a pedagogiei care studiază procesul de învăţământ, ca proces de cunoaştere şi formare, sistemul de învăţământ, principiile didactice, conţinutul învăţământului, metodele şi mijloacele de învăţământ, formele de organizare a procesului de învăţământ, raporturile profesor–elev, rolul profesorului în procesul de învăţământ.

Didactica specială: **v.** Metodica.

Doina: specie a genului liric; este o poezie în care se exprimă: dorul, dragostea, bucuria, tristeţea, jalea etc.

E

Emoţie: proces afectiv de durată relativ scurtă, care reflectă sub formă de trăiri interne, viu colorate, poziţia subiectivă a omului faţă de stimulii biologici şi sociali din mediul ambiant.

Epic: gen literar care cuprinde creaţii în care se exprimă, în formă de naraţiune, idei şi sentimente ale eroilor unei întâmplări reale sau imaginare.

Epilog: partea finală a unei opere; are un caracter concluziv.

Epistemologie: parte a gnoseologiei, care studiază procesul cunoaşterii; epistemologic: care aparţine epistemologiei..

Epitet: figură de stil prin care se scoate în evidenţă însuşirea unui obiect sau a unei acţiuni, socotită de autor ca esenţială pentru ideea sau sentimentul ce vrea să-l pună în lumină.

Etimologic: care ţine seama de originea cuvintelor unei limbi, cu scopul de a le determina forma originară, înţelesul primar şi evoluţia istorică.

Scanned with OKEN Scanner

Evaluare: (în procesul de învăţământ) măsurarea (descrierea) rezultatelor, a efectelor instruirii, prin utilizarea unor instrumente adecvate, făcută prin prisma obiectivelor educaţionale urmărite; permite compararea obiectivă a rezultatelor obţinute cu cele scontate prin obiective. **E.** este *formativă*, atunci când se face prin prisma obiectivelor operaţionale ale unei singure activităţi didactice; este, astfel, continuă şi are funcţie diagnostică. **E.** *sumativă* este periodică şi cumulativă, urmărind nivelul performanţelor finale.

Expoziţiune: parte a unei creaţii literare care înfăţişează doar cadrul ei şi în care facem cunoştinţă cu participanţii la viitorul conflict.

Expresivitate: (despre cuvinte, gesturi etc.) calitatea de a arăta ceva în mod viu, plastic, sugestiv, atrăgător, elocvent.

F

Fabula: specie a genului epic, alegorică, în proză sau în versuri, în care personajele sunt animale, plante, lucruri (puse în situaţii omeneşti) şi din care se desprinde o morală.

Feedback: **v.** Retroacţiunea.

Ficţiune: plăsmuire a imaginaţiei, reprezentare produsă de imaginaţia cuiva.

Figurativ: care cuprinde figuri de stil; care se bazează pe reprezentarea grafică a obiectelor din realitate.

Figuri de stil: procedee prin care se modifică înţelesul propriu al unui cuvânt sau construcţie gramaticală uzuală pentru a da mai multă forţă unei imagini sau expuneri.

Flexiune: totalitatea schimbărilor pe care le suferă forma unui cuvânt pentru a exprima diferite raporturi gramaticale.

Fonem: cea mai scurtă unitate fonică a limbii, care asigură o anumită semnificaţie cuvântului, de modificarea căreia depinde însăşi modificarea semnificaţiei respective.

Fonetică: ramură a lingvisticii care studiază sunetele unei limbi.

Frământări de limbă: structuri de limbă care conţin grupuri de sunete, îndeosebi de consoane, sau grupuri de silabe cu un grad sporit de dificultate în pronunţia lor (de exemplu: capra sare piatra, piatra crapă-n patru etc.).

G

Gen literar: fiecare dintre cele patru diviziuni obţinute prin clasificarea operelor literare, potrivit atitudinii scriitorului faţă de realitate (gen epic, gen liric, gen dramatic, gen oratoric).

Generalizare: operaţie logică utilizată în formarea noţiunilor, în formularea definiţiilor, regulilor şi legilor, în stabilirea concluziilor, în caracterizarea unor obiecte, fenomene, procese etc., constând din stabilirea trăsăturilor generale, esenţiale şi comune unui grup de obiecte, fapte, noţiuni înrudite.

Scanned with OKEN Scanner

Gest grafic: sens figurat pentru coordonarea mişcărilor mâinii în vederea realizării corecte, cu relativă uşurinţă şi siguranţă, a conturului semnelor grafice.

Grafeme: semnele grafice ale sunetelor (litere).

I

Ideaţie: proces (psihic) de formare şi de înlănţuire a ideilor; ideatic: referitor la idei, de idei.

Imagine artistică: produs al imaginaţiei, având valoare estetică; forma concretă a unei idei artistice care se adresează îndeosebi sensibilităţii noastre, spre deosebire de noţiunea ştiinţifică, ce se adresează raţiunii, intelectului. Imaginile literare sunt exprimate prin cuvinte, care constituie elemente de expresivitate, mobiluri ale unor puternice trăiri emoţionale.

Imn: specie a genului liric. Este o creaţie în versuri, în care autorul preamăreşte, în cuvinte solemne, patria, eroii, evenimentele cruciale din viaţa naţiunii.

Individualitate: totalitatea particularităţilor pshihofizice ale unui individ.

Inefabil: inexprimabil.

Intrigă: incidentul din care izbucneşte conflictul într-o creaţie literară (epică).

Introspecţia: metodă psihologică de cercetare şi interpretare nemijlocită a stărilor psihice proprii.

Invenţiunea: etapa culegerii materialului informaţional, care stă la baza elaborării unei compoziţii, îndeosebi a unei compuneri libere.

Ireversibil: care nu se poate produce în sensul invers al fazelor de desfăşurare.

Item: întrebare formulată în concordanţă cu obiectivele pedagogice a căror îndeplinire este verificată şi evaluată.

L

Lectura explicativă: metodă specifică folosită la lecţiile de citire, care îmbină citirea cu explicaţiile de rigoare, în vederea înţelegerii mesajului textului cu multiplele lui valenţe.

Legendă: specie a genului epic, în proză sau în versuri, amestec de adevăr şi ficţiune cu privire la originea unei fiinţe, a unui lucru, moment istoric, ţinut sau faptele unor eroi. În legendă se explică un fapt real printr-o cauză fantastică.

Liric: gen literar care cuprinde creaţii în care poetul exprimă direct idei, sentimente şi emoţii în legătură cu realitatea.

M

Memorie: proces psihic prin care fixăm, păstrăm şi readucem în actualitate date ale experienţei noastre anterioare.

Scanned with OKEN Scanner

Metaforă: figură de stil prin care se trece de la sensul obişnuit al unui cuvânt la alt sens, prin intermediul unei comparaţii subînţelese (o comparaţie prescurtată).

Metodică: disciplină ştiinţifică, componentă a sistemului ştiinţelor pedagogice, care are ca obiect studierea organizării şi desfăşurării procesului de învăţământ la un anumit obiect din planul de învăţământ.

Morfologia: parte a gramaticii care cuprinde regulile privitoare la forma cuvintelor şi la modificările formale ale cuvintelor studiate ca părţi de vorbire.

N

Naraţiune: relatarea unor fapte, a unor întâmplări; povestire (a nara = a povesti).

Nostalgie: sentiment de melancolie provocat de dorinţa de a revedea un loc iubit, o persoană apropiată, sau o retrăire în trecut.

Nuanţat: cu varietăţi de tonuri, de culori, de accente, în scopul de a amplifica sentimentul frumosului.

O

Onomatopee: figură de stil care imită elementele sonore ale unui cuvânt, anumite sunete din natură, şi creează armonie imitativă.

Operaţii ale gândirii: denumire generală care include procesele de analiză, sinteză, comparaţie, abstractizare, generalizare, concretizare etc. Aceste procese constituie „osatura" gândirii, imprimându-i acesteia un caracter discursiv, procesual, activ, transformator.

P

Pastel: specie a liricii peisagistice ce descrie un aspect din natură şi sentimentele poetului în raport cu el.

Percepţie: reflectarea subiectivă în conştiinţa omului a obiectelor şi fenomenelor realităţii obiective care acţionează direct asupra organelor de simţ.

Personalitate: ansamblu unitar şi integral de însuşiri, procese şi structuri psihofiziologice şi psihosociale, care diferenţiază modul de conduită a unui om în raport cu alţii, asigurându-i o adaptare originală la mediu.

Personificare: figură de stil prin care se atribuie fiinţelor necuvântătoare, lucrurilor, elementelor naturii, unor elemente abstracte, însuşiri sau manifestări ale omului.

Pleonasm: greşeală de exprimare, constând în folosirea unor cuvinte care repetă inutil aceeaşi idee.

Poveste: compoziţie literară (populară sau cultă) al cărei conţinut, cu substrat folcloric, este o împletire de întâmplări supranaturale, cu eroi ireali sau fantastici (basm).

Scanned with OKEN Scanner

Povestire: faptul de a povesti; istorisire; naraţiune literară.

Probă: formă de evaluare a performanţelor elevilor, constând din răspunsuri ale elevilor la întrebări formulate oral sau în scris; există diferite tipuri de lucrări: probe scrise, de control curent (10–15 min), lucrări de control la sfârşitul unui capitol, lucrări scrise trimestriale ş.a.

Proces psihic afectiv: proces psihic care reflectă relaţia dintre subiect şi obiect, situaţiile şi împrejurările de viaţă ale subiectului sub formă de trăiri atitudinale (emoţii, sentimente, pasiuni).

Proces psihic volitiv: proces psihic de voinţă, prin care se conduce în mod conştient activitatea, în vederea realizării unui scop, prin mobilizarea efortului voluntar.

Proces psihic cognitiv-logic: proces psihic de cunoaştere mijlocită a obiectelor şi fenomenelor în ceea ce au esenţial şi general, în acelaşi timp (gândirea, limbajul) şi a legăturilor logice, cauzale dintre ele.

Proces psihic cognitiv-senzorial: proces psihic de cunoaştere directă a obiectelor şi fenomenelor (senzaţii, percepţii, reprezentări).

Prolog: partea care precede cuprinsul propriu-zis, având, în general, caracter introductiv.

Punctul culminant: momentul în care conflictul, într-o creaţie epică, ajunge la cea mai mare încordare.

R

Recenzie: scurtă dare de seamă, cu comentarii sau aprecieri asupra unei opere literare sau ştiinţifice.

Reguli grafice: regulile specifice scrierii fiecărui element grafic, fiecărei litere şi elementelor de legătură a acestora în cuvinte.

Reguli tehnice: (la scriere) regulile cu privire la poziţia corectă a corpului, a mâinii, a caietului, la modul de a se ţine stiloul.

Repetiţia: figură de stil care constă în folosirea de mai multe ori a aceluiaşi cuvânt sau a mai multor cuvinte, spre a întări o idee sau o expresie.

Retroacţiune: (sin. conexiune inversă, aferentaţie inversă, feedback) principiu fundamental al oricărei acţiuni eficiente, care constă în asigurarea operativă a informaţiei despre efectul acţiunii.

Reversibil: care poate reveni, care poate fi adus, întors înapoi.

Rima: potrivirea/identitatea acustică a silabelor finale a două sau mai multe versuri.

Ritmul: aşezare simetrică şi periodică a silabelor accentuate şi neaccentuate dintr-un vers.

S

Sentiment: trăire afectivă intensă, de lungă durată, relativ stabilă, specific umană.

Scanned with OKEN Scanner

Silabă: fiecare dintre unităţile sonore ale cuvântului, formată dintr-unul sau mai multe foneme, cu o culme de sonoritate şi de expiraţie şi despărţită de celelalte prin depresiuni de sonoritate şi expiraţie. **S.** *închisă*: silabă terminată într-o consoană; **S.** *deschisă*: silabă terminată într-o vocală.

Sintagmă: unitate sintactică stabilă, formată din mai multe cuvinte între care există raporturi de subordonare.

Sintaxa: parte a gramaticii care cuprinde regulile privitoare la îmbinarea cuvintelor în propoziţii şi fraze.

Sinteză: operaţie de reuniune a părţilor şi elementelor în scopul de a forma un tot; dispunere şi combinare a unor elemente după un plan sau o structură. **S.** este în strânsă legătură cu analiza, constituind continuarea acesteia în drumul gândirii elevului spre real, spre concret.

Sinteză fonetică: recompunere a unui cuvânt analizat până la sunet sau alcătuire a unui cuvânt nou din sunete şi silabe date.

Strategie didactică: modul în care învăţătorul reuşeşte să aleagă, să combine şi să organizeze, într-o succesiune firească, ansamblul de metode, materiale şi mijloace în vederea atingerii anumitor obiective dinainte stabilite. **S.d.** arată „ce face învăţătorul" şi „ce face elevul", oferind posibilitatea ca acţiunile să fie modificate din mers, reglate cu promptitudine în cursul evoluţiei lecţiei.

Subiectivitate: atitudine subiectivă faţă de cineva sau ceva; care are un caracter personal, care se bazează pe o judecată părtinitoare.

Subiectul operei: cuprinde totalitatea întâmplărilor care se petrec în desfăşurarea unei naraţiuni şi cu ajutorul cărora personajele pot fi caracterizate.

T

Teste: instrumente de verificare cu structuri şi însuşiri specifice; prin forma adoptată **t.** este fie o probă orală sau practică, fie, cel mai adesea, o probă scrisă. Elaborarea unui **t.** presupune precizarea obiectivelor pedagogice a căror realizare se verifică, analiza conţinutului materiei asupra căreia se face verificarea, redactarea întrebărilor (itemilor) în concordanţă cu obiectivele a căror îndeplinire este verificată, prelucrarea rezultatelor.

Transfer: utilizarea, valorificarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor în activitatea de studiere–învăţare în alt domeniu; capacitatea de a face corelaţii, de a integra cele învăţate în sisteme noi de cunoştinţe, de a le aplica în funcţie de specificul lor.

V

Vocabular: totalitatea cuvintelor cuprinse într-o limbă; lexic.

Vocală: sunet al vorbirii la a cărui emitere curentul de aer iese liber, fără să întâlnească niciun obstacol.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE

Aebli Hans, *Didactica psihologică*, E.D.P., Bucureşti, 1973

Athanasiu A., *Scris şi personalitate*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970

Blideanu E., Şerdean I., *Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar*, E.D.P., Bucureşti, 1981

Beldescu G., *Ortografia în şcoală*, E.D.P., Bucureşti, 1973

Bunescu V., *Învăţătorii şi reforma învăţământului.* În Revista învăţământului primar nr.6–7/1994

Berger Gaston, *Omul modern şi educaţia sa. Psihologie şi educaţie*, E.D.P., Bucureşti, 1973

Berca I., *Metodica predării limbii române (citit–scris, citire)*, E.D.P., Bucureşti, 1964

Berca I., *Metodica predării limbii române (gramatică, ortografie, dezvoltarea exprimării orale şi scrise)*, E.D.P., Bucureşti, 1966

Cerghit I., *Metode de învăţământ*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, E.D.P., Bucureşti, 1980

Cerghit I., *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, E.D.P., Bucureşti, 1983

Chiosa C.G., *Metodica predării limbii şi literaturii române*, E.D.P., Bucureşti, 1964

Dottrens R., *A educa şi a instrui*, E.D.P., Bucureşti, 1970

Furlan I., *Învăţământul modern şi instruirea intensivă*, E.D.P., Bucureşti, 1975

Faure E. (sub red.), *A învăţa să fii*, E.D.P., Bucureşti, 1974

Fraise Paul, *Psihologia experimentală*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970

Gagné M.R., Briggs L., *Principii de design al instruirii*, E.D.P., Bucureşti, 1977

Goia V., Dragatoiu I., *Metodica predării limbii şi literaturii române*, E.D.P.-R.A., Bucureşti, 1995

Guţu Romalo V., *Corectitudine şi greşeală*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1972

Graur Al., *Mic tratat de ortografie*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1974

Ionescu Miron, *Lecţia între proiect şi realizare*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1982

Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", *Dicţionarul ortografic, ortoepic şi morfologic al limbii române*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2005

Kulcsar T., *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, E.D.P., Bucureşti, 1978

Lansheere Gilbert şi colaboratori, *Definirea obiectivelor educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1979

M.E.C., C.N.C. — *Noua programă pentru învăţământul primar*, Bucureşti

Scanned with OKEN Scanner

M.E.N., *Evaluarea în învăţământul primar. Descriptori de performanţă*, Ed. Humanitas, Bucureşti, 1998

Matei N.C., *Educarea capacităţilor creatoare în procesul de învăţământ, clasele I–IV*, E.D.P., Bucureşti, 1982

Molan V., Peneş M., *Metodica desfăşurării orelor de expunere–compunere la ciclul primar*, E.D.P., Bucureşti, 1983

Neacşu I., *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990

Piaget J., *Naşterea inteligenţei la copil*, E.D.P., Bucureşti, 1973

Planchard E., *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., Bucureşti, 1972

Parfene C., *Literatura în şcoală*, E.D.P., Bucureşti, 1977

Parfene C., *Compoziţiile în şcoală*, E.D.P., Bucureşti, 1980

Petrescu I.C., *Şcoala activă*, E.D.P., Bucureşti, 1973

Radu Nic., *Învăţarea programată, structurală, a gramaticii în clasele II–IV*, E.D.P., Bucureşti, 1970

Radu Nic., *Strategii de modernizare a învăţământului primar.* În: Învăţământul primar nr.4/1993

Radu T. Ion, *Evaluarea în procesul didactic*, E.D.P., Bucureşti, 2000

Rosetti Alex., *Introducere în fonetică*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1963

Roşca Alex., *Creativitatea*. Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1972

Şchiopu U., *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii*, E.D.P.-R.A., Bucureşti, 1995

Şerdean I., *Metodica predării limbii române la clasele I–IV*. Manual pentru şcolile normale, E.D.P., Bucureşti, 1993

Şerdean I., *Proiectarea activităţii didactice la limba română, în clasele I–IV*. În Revista de pedagogie nr.6/1986

Şerdean I., *Elemente de creativitate prin studiul limbii române în şcoala primară*. În: Învăţământul primar nr.3/1996

Thomas J., *Marile probleme ale educaţiei în lume*, E.D.P., Bucureşti, 1977

Ţopa Leon (coordonator), *Metode şi tehnici de muncă intelectuală*, E.D.P., Bucureşti, 1979

Scanned with OKEN Scanner

CUPRINS

Cuvânt de început / 3

I. Pentru o didactică a limbii şi literaturii române cu deschidere spre formarea de competenţe şi capacităţi ale intelectului / 7

1. Preliminarii / 7
2. Argumente în sprijinul abordării într-o viziune nouă a didacticii limbii şi literaturii române / 7
3. Competenţe şi capacităţi de largă perspectivă / 9

Note bibliografice / 11

II. Finalităţi ale studiului limbii şi literaturii române în învăţământul primar / 12

1. Clarificări conceptuale / 12
2. Parametri noi în formularea finalităţilor sistemului educaţional / 13
3. Sinteză a structurii programei şcolare de limba şi literatura română / 17
4. Domeniile studiului limbii şi literaturii române, din perspectiva conţinuturilor învăţării / 18
5. Sinteză a finalităţilor studiului limbii şi literaturii române în învăţământul primar / 24

Note bibliografice / 28

III. Didactica limbii şi literaturii române în contextul perfecţionării şi modernizării învăţământului primar / 29

1. Tendinţe în perfecţionarea şi modernizarea învăţământului primar / 29
2. Didactica limbii şi literaturii române în învăţământul primar; obiective, conţinut, metodologie / 31

Note bibliografice / 33

IV. Strategii didactice în studiul limbii şi literaturii române în învăţământul primar / 34

1. Relaţia dintre performanţele şcolare şi strategiile didactice / 34
2. Folosirea metodelor de învăţământ în manieră angajantă, participativă / 41
3. Lecţia — microsistem de instruire; specificul „evenimentelor" lecţiilor de limba şi literatura română / 43

Note bibliografice / 54

V. Dezvoltarea competenţelor elementare de comunicare, orală şi scrisă — obiectiv central al studiului limbii şi literaturii române în clasa I; aspecte metodologice / 55

1. A.B.C.-ul oricărui început / 55
2. Cititul şi scrisul — tehnică şi artă / 56
3. Relaţia dintre specificul limbii române şi metodologia studierii cititului şi scrisului în clasa I / 57
4. Particularităţile psihologice ale începătorilor în învăţarea cititului şi a scrisului / 65

Note bibliografice / 71

Scanned with OKEN Scanner

VI. Ciclul curricular „Achiziţii fundamentale" şi principiul continuităţii în realizarea obiectivelor–cadru ale studiului limbii şi literaturii române / 72
1. Preliminarii / 72
2. Semnificaţia „Achiziţiilor fundamentale" / 73
3. Continuitatea şi adaptarea, condiţii ale reuşitei şcolare / 73
4. Obiective–cadru şi tehnologii didactice comune / 74
5. Strategia jocului, condiţie în reuşita primei alfabetizări / 77
Note bibliografice / 80
VII. Formarea capacităţii de citire/lectură în clasa I / 81
1. Preliminarii; perioade ale parcurgerii abecedarului / 81
2. Perioada preabecedară; adaptarea copiilor la specificul activităţii de învăţare / 82
3. Pregătirea elevilor în vederea învăţării cititului şi scrisului — prioritate a perioadei preabecedare / 84
Note bibliografice / 87
VIII. Particularităţi ale formării capacităţii de lectură/citire în perioada abecedară / 88
1. Preliminarii la învăţarea cititului / 88
2. Formarea câmpului vizual de citire / 99
3. Exerciţiul; rolul, locul şi specificul lui în învăţarea cititului în clasa I / 99
4. Particularităţi ale înţelegerii sensului celor citite de către începători / 106
5. Etapele predării–învăţării unui sunet nou şi a literei corespunzătoare / 108
6. Consolidarea celor învăţate la citire în perioada abecedară / 112
Note bibliografice / 117
IX. Procesul scrierii în clasa I / 118
1. Continuitatea procesului scrierii în ciclul curricular „Achiziţii fundamentale" / 118
2. Pregătirea elevilor pentru învăţarea scrierii în perioada preabecedară / 119
3. Componente ale deprinderii scrisului; particularităţi psihologice ale începătorilor în învăţarea scrierii / 120
4. Perioade ale învăţării scrisului / 121
5. Formarea capacităţii de autocontrol; prevenirea greşelilor de scriere / 123
6. Etapele predării unei litere de mână / 131
7. Implicaţii ale corelaţiei dintre citire şi scriere; felurile exerciţiilor de scriere / 133
Note bibliografice / 136
X. Strategii didactice în perioada postabecedară / 137
1. Evaluări între două perioade: abecedară şi postabecedară / 137
2. Valenţe ale perioadei postabecedare / 138
Note bibliografice / 140
XI. Tehnicile muncii cu cartea, din perspectiva dezvoltării capacităţii de receptare a mesajului scris / 141
1. Clarificări teoretice necesare / 141
2. Obiective de referinţă şi activităţi de învăţare / 143

Scanned with OKEN Scanner

3. Interferenţe între înţelegerea mesajului scris şi tehnicile muncii cu cartea / 144
4. Calităţile citirii / 146
5. Temeiuri ale instrumentelor muncii cu cartea / 147
Note bibliografice / 150
XII. Formarea capacităţii de receptare a mesajului scris, rod al efortului intelectual propriu al elevilor / 151
1. Contribuţii ale activităţii independente a elevilor la învăţarea tehnicilor muncii cu cartea / 151
2. Lectura în gând — formă superioară de activitate independentă / 157
Note bibliografice / 160
XIII. General şi particular în receptarea mesajului scris / 161
1. Sensul analizei literare în studiul limbii şi literaturii române / 161
2. Diversitatea textelor şi caracterul polivalent al lecturii explicative / 163
3. Analiza textelor care conţin o naraţiune / 166
4. Particularităţi ale citirii textelor cu conţinut istoric / 171
5. Citirea textelor cu accente lirice / 176
6. Analiza textelor de proză lirică / 185
7. Încercări de analiză stilistică în procesul formării capacităţii de receptare a mesajului scris / 189
Note bibliografice / 193
XIV. Aspecte ale relaţiei instrucţie–educaţie în studiul limbii şi literaturii române (cu referire la formarea capacităţii de lectură/citire) / 194
1. Clarificări teoretice necesare / 194
2. Particularităţi psihologice ale procesului formării conştiinţei şi conduitei moral–cetăţeneşti / 195
3. Valorificarea resurselor educative ale conţinuturilor mesajelor scrise / 198
Note bibliografice / 206
XV. Consolidarea şi sistematizarea în procesul formării capacităţii de receptare a mesajului scris / 207
1. Precizări teoretice / 207
2. Aspecte metodologice / 208
XVI. Lectura suplimentară, particulară a elevilor; relaţia între activitatea cu cartea şi mass-media / 212
1. Lectura particulară — semnificaţii, obiective, metodologii / 212
2. Interferenţe între activitatea cu cartea şi mass-media / 221
XVII. Creativitate şi comunicare prin studiul limbii şi literaturii române / 224
1. Clarificări teoretice, conceptuale / 224
2. Domeniile studiului limbii şi literaturii române şi cultivarea spiritului creator / 227
3. Interferenţe între creativitate şi comunicare / 231
Note bibliografice / 232
XVIII. Formarea capacităţii de comunicare, orală şi scrisă / 233
1. Clarificări conceptuale; conţinuturi şi contexte de realizare / 233

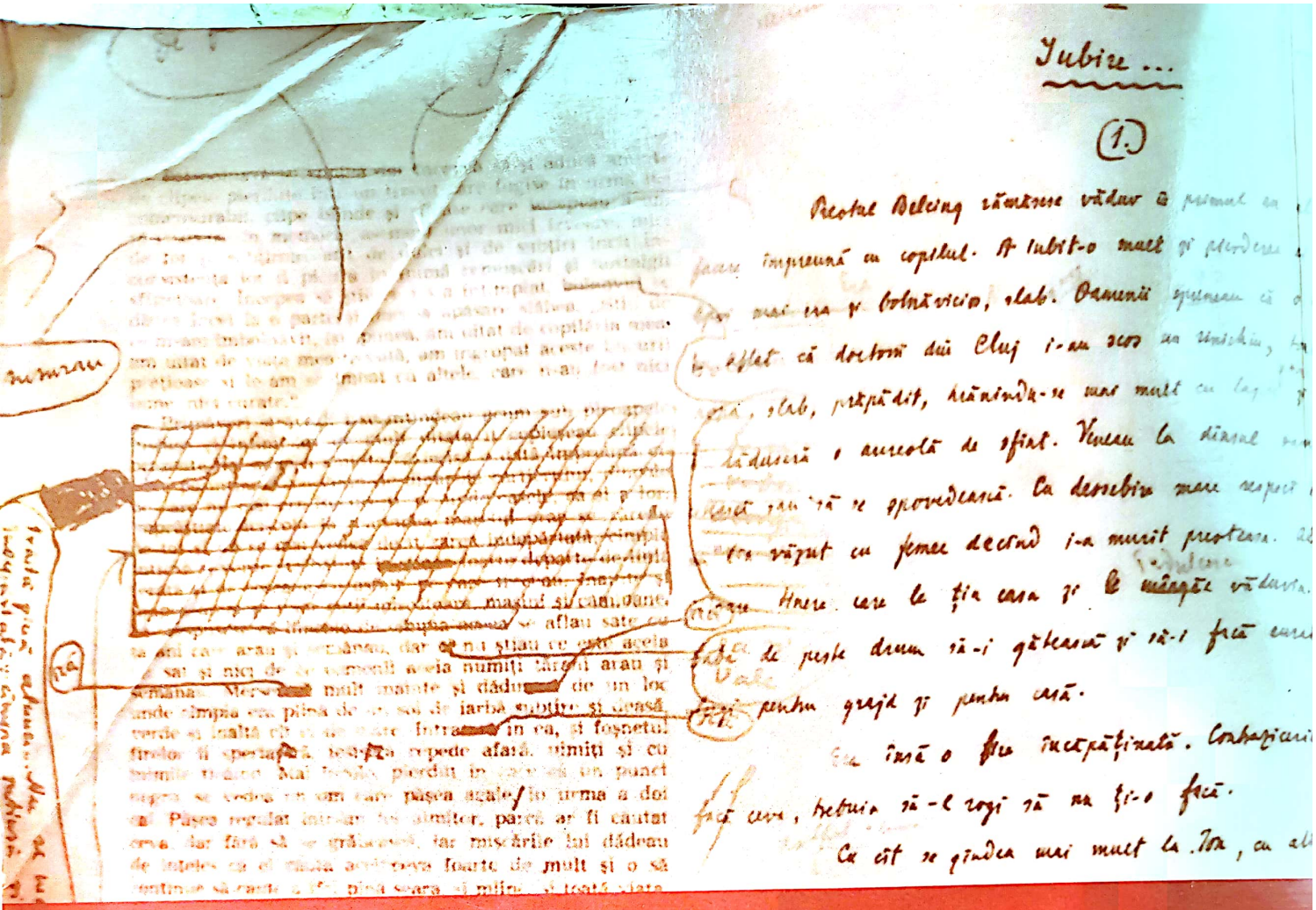
Scanned with OKEN Scanner

2. Debutul şcolar în dezvoltarea capacităţii de exprimare corectă, orală şi scrisă / 235
3. Compunerile — formă superioară a comunicării / 235
Note bibliografice / 260
XIX. Elemente de construcţie a comunicării / 261
1. Construcţia comunicării; fundamente teoretice / 261
2. Elemente de construcţie a comunicării în clasele I şi a II-a; aspecte metodologice / 265
3. Particularităţi ale formării noţiunilor gramaticale / 270
4. Consolidarea şi sistematizarea elementelor de construcţie a comunicării / 275
5. Elemente simple de ortografie şi punctuaţie în clasele primare / 281
Note bibliografice / 286
XX. Evaluarea randamentului şcolar în studiul limbii şi literaturii române / 287
1. Semnificaţii ale randamentului şcolar / 287
2. Relaţia dintre finalităţile studiului limbii şi literaturii române şi evaluare / 288
3. Strategii de evaluare / 291
4. Forme de evaluare a rezultatelor şcolare / 293
5. Cultivarea la elevi a capacităţii de autoevaluare / 295
Note bibliografice / 296
XXI. Elemente de proiectare a activităţii didactice / 297
1. Sensul proiectării activităţii didactice / 297
2. Condiţii ale unei acţiuni eficiente de proiectare a activităţii didactice / 298
3. Conţinutul proiectării didactice / 298
4. Elaborarea instrumentelor de proiectare / 304
Note bibliografice / 307
Glosar / 308
Bibliografie / 315

Format: 16/70 x 100
Coli tipo: 20

Tipărit la S.C. DON-STAR S.R.L. Galaţi,
Str. 1 Decembrie 23 Tel./Fax: 0236-492587

Scanned with OKEN Scanner



Ca obiect de studiu, limba şi literatura română are obiective, conţinuturi şi metodologii, inclusiv criterii, tehnici şi instrumente de evaluare cu prioritate *formative*. Acestea au implicaţii majore în dezvoltarea unor *competenţe şi capacităţi*, cu valenţe atât intensive, cât şi extensive, pe întregul parcurs al formării personalităţii umane, nu numai în anii de studii, dar şi în procesul integrării socioprofesionale şi în cel de adaptare şi readaptare continuă la schimbările care au loc în societatea contemporană.

Lucrarea pe care o prezentăm îşi propune ca, pe baza noilor instrumente ale conţinutului acestei discipline complexe (plan de învăţământ, programe, standarde de performanţă), să ofere celei mai numeroase categorii de dascăli, celor care servesc învăţământul primar, un îndrumar fundamentat teoretic, dar mai ales cu vădite accente practice.

ISBN: 978-[illegible]035-6
9 789731 350356

Scanned with OKEN Scanner